

XII Simpósio Nacional de Educação
V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores
VI Ciclo de Estudos em Educação

SINGCOL

**20
22**

DIFERENTES CONTEXTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO

Organizadores:
Vanessa Dal Canton
Claudionei Vicente Cassol
Arminda Almeida da Rosa

**DIFERENTES CONTEXTOS E POLÍTICAS
PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO**



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO

Marcelo Paulo Stracke

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico

Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo

Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo Roberto Giollo

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Diretor Acadêmico

Carlos Augusto Fogliarini Lemos

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Julio Cesar Wincher Soares

Diretora Acadêmica

Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Renzo Thomas



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)

Arnaldo Nogaro (URI/FW)

Camila Aguilar Busatta (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cesar Riboli (URI/FW)

Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Eliane Cadoná (URI/FW)

Elisabete Cerutti (URI/FW)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Jaqueline Moll (URI/FW)

Jordana Wruck Timm (URI/FW)

Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniasselvi)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marinês Aires (URI/FW)

Mauro José Gaglietti (Uniavan)

Noemi Boer (UFN)

Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Silvia Regina Canan (URI/FW)

Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Vanessa Dal Canton
Claudionei Vicente Cassol
Arminda Almeida da Rosa
Organizadores

DIFERENTES CONTEXTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO



Frederico Westphalen
2023



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Vanessa Dal Canton, Claudionei Vicente Cassol, Arminda Almeida da Rosa

Revisão Linguística: Laísa Veroneze Bisol, Hellen Boton Gandin

Revisão Metodológica: Arminda Almeida da Rosa, Karol de Rosso Strasburger

Capa/Arte: Silvana Kliszcz

Diagramação: Arminda Almeida da Rosa, Editora URI – Frederico Westph

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

D568 Diferentes contextos e políticas públicas na educação [recurso eletrônico] / organizadores Vanessa Dal Canton, Claudionei Vicente Cassol, Arminda Almeida da Rosa. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2023.

1 recurso online. 249 p.

Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89066-41-5

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Políticas educacionais. I. Dal Canton, Vanessa. II. Cassol, Claudionei Vicente. III. Rosa, Arminda Almeida da.

CDU 37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
EDUCAÇÃO E SABEDORIA DE VIDA: POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL PARA TODOS E TODAS	15
Claudionei Vicente Cassol; Sidinei Pithan da Silva	
CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR	36
Luana Henrichsen; Diane Saraiva Fronza; Sidinei Pithan da Silva	
A FLEXIBILIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO DISFARÇADA DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL	56
Chanauana de Azevedo Canci; Jaqueline Moll; Claudionei Vicente Cassol	
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: VELHOS PROBLEMAS COM NOVAS ROUPAGENS	73
Elisabete Dal Piva; Jaqueline Moll	
CIDADES E TERRITÓRIOS QUE EDUCAM E SE EDUCAM: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS EMANCIPATÓRIOS DE EDUCAÇÃO, DE SOCIEDADE E DE MEIO AMBIENTE	91
Thiago Dutra de Camargo; Renata Gerhardt de Barcelo	
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: TEMPOS-ESPAÇOS DE OUTRAS POSSIBILIDADES	106
Elisabete Dal Piva; Edite Maria Sudbrack	
THERAPEUTIC JURISPRUDENCE: UMA FERRAMENTA HUMANIZADORA	130
Rochana Basso; Daniel Pulcherio Ferstenseifer	

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM DIREITO EDUCATIVO EM
DIVERSAS ÁREAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM 148**

Jeanice Rufino Quinto; Luci Mary Duso Pacheco; Marinês Aires

**PRÁTICAS EM ALTERNÂNCIA DE TEMPOS E ESPAÇOS: O SENTIDO DA
FORMAÇÃO EM CASAS FAMILIARES RURAIS 163**

Vanessa Dal Canton; Luci Mary Duso Pacheco

**EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E INTERSECCIONALIDADE: POSSIBILIDADES
DE PROBLEMATIZAÇÃO E OLHARES PARAS AS MINORIAS 184**

Eliane Cadoná; Roseli Belmonte Machado

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ... 199

Antonio Marcos Da Silva Brasil; Ariadine Maximiano Toledo Santos; Estela Mari

Santos Simões da Silva

**REFLEXÕES SOBRE AS REDES COLABORATIVAS NA
CONTEMPORANEIDADE 217**

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt; Luci Mary Duso Pacheco

**AS REDES INTELECTUAIS, SEUS CONCEITOS E ABORDAGENS NA
EDUCAÇÃO 231**

Jeanice Rufino Quinto; Lia Machado dos Santos; Luci Mary Duso Pacheco

APRESENTAÇÃO

O significado de uma coletânea de textos está para além das formalidades e exigências burocráticas que organismos elitistas, hegemonzadores e epistemocêntricos, totalitariamente, definem como supremas condições de validade. Reflexões, debates, tematizações, diálogos, teorizações, pesquisas... ciência é o que aparece; processos educativos são o que subsistem e atitudes pedagógicas de regramento metodológico, teórico e epistemológico são transcendências em empreendimentos de escrita coletiva. A solidariedade científica pode ser compreendida como ação efetiva e ensina porque é amplitude e profundidade temática e teórica, porque é diversidade e ensaia a sustentabilidade com efetividade em campos plurais. Coletâneas, de algum modo, são genes de comunidades científicas. São, também, formas de existência das comunidades de conhecimento e frutos dessa árvore que aprende porque se sabe contingente e, na ambivalência, inaugura o horizonte dialógico pelos caminhos da pluralidade e da educação.

Entre os dias 21 a 23 de setembro de 2022, o PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen, organizou e desenvolveu o **XII Simpósio Nacional de Educação – SINCOL** – que incorporou o V Ciclo de Estudos em Educação e o VI Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores. O evento tematizou **as questões emergentes da educação na contemporaneidade - demandas estruturais, formação docente e fluência digital**, com o objetivo amplo de “socializar e articular estudos e reflexões sobre demandas urgentes da educação no contexto contemporâneo, nos diferentes níveis de ensino, as quais perpassam tanto questões de ordem estrutural e social quanto metodológicas e pedagógicas” e cinco objetivos particulares: 1) Discutir ações, políticas, espaços e iniciativas de formação de profissionais da educação com olhar no desenvolvimento humano e educacional em diferentes campos disciplinares, de modo integrado e com vistas à revelação de competências e habilidades requeridas no contexto sociocultural atual; 2) Desencadear estudo do paradigma representado pelas ‘questões emergentes da educação na contemporaneidade’ na região do Médio Alto Uruguai, especificamente na cidade de Frederico Westphalen e seu em torno, assim como em outros cenários do contexto nacional e internacional; 3) Introduzir a perspectiva da proposição de uma gestão intersetorial que conecta diferentes áreas de atuação do poder público, a partir das demandas e possibilidades dos sujeitos e de seus

territórios assim como das demandas educacionais de cada contexto sociocultural; 4) Socializar experiências de gestão pública e de formação de profissionais da educação, com análise específica do papel da escola como instituição formadora, por excelência, de sujeitos capazes de vivenciar o contexto atual, com suas demandas, contradições e desafios associados à empregabilidade, sustentabilidade e autonomia humana; 5) Oportunizar que as reflexões lapidadas sobre os distintos cenários educacionais tenham visibilidade e contribuam no processo de leitura da realidade e de qualificação do debate sobre as questões emergentes que envolvem o pensar, o planejar e o agir educativo no contexto contemporâneo e, 6) Desencadear processos de mapeamento de políticas, serviços, equipamentos que podem contribuir para o enfrentamento das demandas urgentes da educação no contexto atual, potencializando ações intersetoriais e de cooperação entre estado e sociedade.

Com o apoio financeiro da CAPES e da FAPERGS, a URI, entidade organizadora do XII Sincol, objetivou tematizar “proposições e análises de práticas sobre a relação entre desenvolvimento social, tecnologias, educação, saberes e práticas para a atuação formativa em um cenário de constantes transformações decorrentes do neo e ultracapitalismo e o neoliberalismo” – aspecto que se pode constatar na página do evento e a partir do escopo dos textos que compõem a presente obra.

A seleção de textos que compuseram os Grupos de Trabalho – GTs – expressa o aprofundamento das discussões que constata a “crescente desigualdade social como configuração da precarização do mercado de trabalho no contexto mundial” e suas implicações no campo da educação. As reflexões, mostras da qualidade intelectual e científica, podem ser lidas nas páginas que compõem esta coletânea e expressam, com profundidade e amplitude, a necessidade de “pensar uma formação educativa que possa contribuir para a promoção de respeito ao multiculturalismo e interculturalidade, igualdade/diferença, direitos humanos, globalizações, justiça social”. Tais reflexões estão organizadas a partir de quatro Eixos Temáticos, ocupados em desenvolver “um diálogo crítico, com análises de proposições educativas de contextos do Brasil e do exterior”, assim organizados e, também, representativos das Linhas de Pesquisa de compõem o PPGEDU: I - Políticas públicas e educação, II - Formação de professores, e III - Linguagens tecnologias e inovação e Redes Colaborativas.

A organização dos debates fomentados pelas temáticas dos eixos, observou a articulação em GTs – Grupos de Trabalho –, Minicursos, Painéis Temáticos e Palestras. Dezesesseis GTs foram aprovados, conforme consta na página do Evento: GT1 - Educação e sabedoria de vida: política pública de formação integral para todos e todas;

GT2 - Ensino médio: entre necessidades, fragilidades e contradições; GT3 - Educação integral, justiça curricular, cidades e territórios que educam e se educam; GT4 - Políticas Educacionais e a luta por equidade e inclusão; GT5 - Educação para pessoas privadas da liberdade; GT6 - Educação infantil na contemporaneidade: questões emergentes; GT7 - A pesquisa em educação e o trabalho docente no contexto (pós) pandêmico; GT8 - Escola, juventude e projetos de vida: o futuro não está escrito!; GT9 - Estudos linguísticos e literários; GT10 - Educação matemática; GT11 - Direito educativo em diferentes contextos; GT12 - A educação e as tecnologias digitais: as múltiplas facetas do ensinar e do aprender; GT13 - Formação leitora e ensino e aprendizagem de línguas no contexto contemporâneo; GT14 - Tecnologias em sala de aula como prática inovadora de ensino científico e tecnológico; GT15 - Educação, inclusão e interseccionalidade: possibilidades de problematização e olhares para as minorias; GT16 - Redes colaborativas: construção conjunta de processos, produtos e estratégias para uma educação coletiva.

Os textos que integram a presente coletânea foram escritos para compor o ementário dos grupos de trabalho e principiar o debate entre a temática central do Evento, os Eixos Temáticos e os GTs. Ainda, essas propostas investigativas objetivavam ensaiar reflexões que anunciavam as palestras e desenvolviam conexões com o conjunto teórico-metodológico e filosófico-educacional em abordagem no XII Sincol, nos GTs 1, 2, 3, 4, 5, 11, 15 e 16. Tantos capítulos são representações da diversidade de problematizações articuladas no grande campo da educação.

A reflexão que se desenvolve no texto motivador do primeiro capítulo, **Educação e sabedoria de vida: política pública de formação integral para todos e todas**, “procura aproximar educação de sabedoria de vida”. Claudinei Vicente Cassol e Sidinei Pithan da Silva, desenvolvem uma compreensão em torno do termo biosofia, “desde sua gênese etimológica associada à autonomia, emancipação e empoderamento dos indivíduos, pelas vias da educação enquanto ação social e atitude pessoal”. Os autores esclarecem que o “objetivo é realizar movimentos de reflexão que possam, pela hermenêutica pluralizadora, auxiliar no pensar a partir dos sentidos e das proposições” que possam contribuir “com o diálogo entre tradições de pensamento, a ampliação e o aprofundamento dos sentidos e dos significados indicando o horizonte da dignidade humana, justiça social e equidade”, pois são importantes dimensões “da vida a ser mantida, defendida e conquistada com radicalidade”.

Luana Henrichsen, Diane Saraiva Fronza e Sidinei Pithan da Silva, no texto **Concepções de Paulo Freire e Dermeval Saviani sobre o contexto escolar**,

desenvolvem “debates que trazem um indicativo de crise na educação” e indicam alguns setores “como a formação de professores, o perfil de alunos, a influência das mídias na sala de aula” como algumas de suas manifestações. Debatem, também, a importância de “enquanto professores e pesquisadores” se colocar na reflexão analítica e crítica, a fim de “contribuir para a renovação do sistema educacional e ampliação das possibilidades de aprendizagem”. O texto se propõe pensar a função da escola no embate entre “instrução e educação” e reconhece o processo importante de instrumentalização e, ao mesmo tempo, colocar os/as alunos/as “em formação social” com a exigência de domínio do conhecimento sistematizado e acesso aos bens culturais que integram o conjunto dos meios de produção.

A flexibilização da aprendizagem no ensino médio disfarçada de protagonismo estudantil, debate promovido por Chanauana de Azevedo Canci, Jaqueline Moll e Claudionei Vicente Cassol, apresenta o Ensino Médio como tema em discussão desde, pelo menos, 2013, em razão do Projeto de Lei nº 6.840 que tramitava no Congresso Nacional. O texto alerta que em 2016 a reforma ganhou corpo em meio ao cenário de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff e assunção de Michel Temer à presidência. Nesse contexto, por meio da Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016, é outorgada a Reforma do Ensino Médio em parâmetros distantes daqueles que o então projeto de lei apresentava. Em 2017, a Medida Provisória, convertida na Lei nº 13.415, ufaniza a propaganda em torno do novo ensino médio – NEM –. Na compreensão em debate, o NEM mascara a “preocupação com o futuro das juventudes brasileiras, de seu posicionamento social e econômico”, cenário no qual se fundou a reforma, como se fosse “uma solução adequada para todos os impasses; como se sua aplicação efetivasse a salvaguarda dos direitos educacionais de estudantes e garantisse acesso, permanência e aprendizado de todos e todas”.

Na reflexão de Elisabete Dal Piva e Jaqueline Moll, o ensino médio representa os últimos três ou quatro anos da educação básica, os mais controvertidos, que trazem mais dificuldades na definição de políticas. Enquanto etapa final, nunca teve uma identidade muito clara e tem sobrevivido numa dualidade de trampolim para a universidade ou a formação profissional. As autoras debatem **Reforma do ensino médio: velhos problemas com novas roupagens**, indicando que “o ensino médio já é um período de contradições históricas, deficitário, com profissionais mal remunerados e desvalorizados, infraestrutura e aprendizagem ruim, habilitados por hegemonia formativa de controle ideológico” e tem se desenvolvido na arena de “contínuas lutas de

interesses, definidas pelo setor privado”, que acaba por agravar significativamente a ação da escola pública.

O quinto capítulo tematiza a crise democrática e seu principal fruto: a desigualdade social e alerta sobre os impactos no campo da educação. Thiago Dutra de Camargo e Renata Gerhardt de Barcelo, discutem que “a pobreza e a miséria que crescem no atual contexto brasileiro podem ser encaradas como um projeto de país elitista, que marginaliza a maioria da população” e, desse modo, negligenciam o acesso de elevado contingente de crianças, adolescentes e jovens à uma “educação de qualidade, à cultura, ao emprego, à saúde” e, inclusive, “aos próprios espaços e territórios que compõem as cidades e campos onde habitam. As reflexões críticas que desenvolvem, produzem o texto **Cidades e territórios que educam e se educam: possibilidades para a construção de projetos emancipatórios de educação, de sociedade e de meio ambiente** e expressam a “descrença crescente na democracia em seu modelo representativo”. Essa se caracteriza como uma situação que coloca a comunidade em uma “encruzilhada, onde repensar a participação ativa e defender a ocupação e socialização dos diferentes espaços se constitui em forma e método de enfrentamento às ofensivas antidemocráticas”.

Elisabete Dal Piva e Edite Maria Sudbrack, partem das palavras de Dom Pedro Casaldáliga, “quanto mais difícil o tempo, mais forte deve ser a esperança”, para construir um estudo crítico e reflexivo sobre as políticas públicas do Ensino Médio Integral. Através de **Educação integral no Brasil: tempos-espaços de outras possibilidades** se movem para refletir sobre a descontinuidade das políticas públicas para o Ensino Médio. Investigam e refletem, com sistematicidade, as possibilidades de transformação e as fragilidades do Ensino Médio Inovador. Partem de quatro potentes questionamentos que versam sobre 1) os pressupostos definidos pelas políticas públicas do Ensino Médio na década de 2009 a 2019, 2) as contribuições do ProEMI na reestruturação do currículo do Ensino Médio, 3) uma transformação no papel docente interdisciplinar e o fazer coletivo cotidiano e perguntam, também, acerca da descontinuidade das políticas educacionais. O estudo bibliográfico tematiza a educação integral durante a permanência do ProEMI.

Na reflexão realizada pelo **Therapeutic jurisprudence: uma ferramenta humanizadora**, Rochana Basso e Daniel Pulcherio Ferstenseifer, tematizam a “dignidade da pessoa humana, pela perspectiva do acesso à educação” e das “condições de infraestrutura de presos do sistema penitenciário brasileiro”. Buscam sustentação em linhas teóricas de pensadores pós-modernos como Foucault, Julião e Goffman.

Preocupam-se com a “socialização dos presos”, pois, “as políticas públicas, em sua maioria, não se mostram eficientes para modificar a situação social de detentos”. Problematizam a temática para sinalizar que, por meio da educação, seria possível a inclusão dos egressos do sistema penitenciário brasileiro” à sociedade e a espaços educativos de profissionalização”. Essa alternativa, conforme o texto, pode ser uma “âncora que viabilizaria a reinserção social” desses indivíduos.

Investigar o “conceito de Direito Educativo como elemento principal para um debate” e transitar no sentido de “refletir os processos educativos escolares e não escolares na perspectiva dos direitos humanos, da emancipação, da docência e da educação do campo” é a proposta de Jeanice Rufino Quinto, Luci Mary Duso Pacheco e Marinês Aires, no texto **Produção do conhecimento em Direito Educativo em diversas áreas de ensino e aprendizagem**. A preocupação central é a promoção de reflexões e discussões “relacionadas ao espaço da educação, dos processos formativos docentes, das práticas educativas e ações” com potencialidade para “o enfrentamento das dificuldades” com ações emancipatórias, da cultura dos direitos humanos, da cultura de paz e do fortalecimento de uma democracia participativa.

As compreensões de Gimonet acerca da pedagogia da alternância, constituem uma alternativa de mudança para as dificuldades e contextos rurais desde a terceira década do século XX, na França e, por incorporação teórica, também no Brasil. A pedagogia da alternância considera “a realidade local como um princípio base” para a implementação das práticas de formação. A realidade, na reflexão que o texto potencializa, pode ser compreendida como o contexto no qual a alternância é implantada. A realidade é elemento central na pedagogia da alternância e embasa alternativas pedagógicas que, em sua história, também incorporam lutas, acirrados debates e caminhadas de fundamentação e argumentação em torno de novos modos de fazer educação com pessoas do campo”, escrevem Vanessa Dal Canton e Luci Mary Duso Pacheco, no capítulo **Práticas em alternância de tempos e espaços: o sentido da formação em casas familiares rurais**.

Educação, inclusão e interseccionalidade: possibilidades de problematização e olhares para as minorias, análise realizada por Eliane Cadoná e Roseli Belmonte Machado, traz à pauta a educação em princípios democráticos de igualdade no acesso a diversos grupos, a Educação Inclusiva. A reflexão sugere que educar é incluir, na forma da escrita, a organização estrutural da linguagem para marcar “a governamentalidade neoliberal que, dentre diferentes pilares”, no Brasil recente, “acionava que todes deveriam estar inserides no jogo econômico, embora em níveis

distintos”. Para as autoras, “seria a regra de uma ‘não-exclusão do jogo econômico, que, fora disso, deve se desenrolar por si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 278). O debate reivindica direitos e movimentos sociais que trabalham em prol da inclusão” e se colocam na resistência a instrumentalização neoliberal.

Ao questionar sobre a promoção da inclusão no espaço escolar, por vezes, não preparado; se docentes, funcionários/as e gestão compreendem a inclusão escolar como promoção social e cultural; como conduzir aprendizagem que promova participação; sobre diminuir as barreiras para quem tem deficiência e sobre disponibilidade de materiais para atendê-los, Antonio Marcos da Silva Brasil, Ariadine Maximiano Toledo Santos e Estela Maria Santos Simões da Silva, produzem reflexões que constituem **O uso das tecnologias assistivas na educação inclusiva**. O texto tem o objetivo de analisar o uso das tecnologias na educação inclusiva, as ferramentas e metodologias que podem auxiliar nos processos de aprendizagem. Com metodologia qualitativa e revisão bibliográfica o empreendimento busca entender a inclusão da pessoa com deficiência nos espaços escolares, como se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem e como a escola visualiza e reflete a inclusão.

O texto **Reflexões sobre as redes colaborativas na contemporaneidade**, escrito por Adriana Regina Vettorazzi Schmitt e Luci Mary Duso Pacheco encaminha a defesa e promoção das pesquisas que envolvem “os processos inerentes aos cursos de educação superior – ES – e a pós-graduação, na medida em que esses são espaços privilegiados da produção de reprodução dos saberes, da ciência e da sociabilidade”. Na compreensão das autoras, a terminologia assumiu uma conceituação abrangente e é utilizada em diversas áreas do conhecimento a partir dos seus objetos de estudos e aplicações. Por vezes, até mesmo o âmbito intrínseco da ciência é extrapolado e seu uso associado a meios digitais conotando linhas e conectividade, mídias e conexões como a internet. O texto procura retomar o conceito para reaproximá-lo da “criação e possibilidade de compartilhamentos, encontros, trocas de informações, aperfeiçoamento das descobertas e dos ensaios”, também, dos repasses de conhecimentos para novos aprendizes”. Para o desenvolvimento da proposta, pensadores como Solla Price (1963,1965) Crane (1972), Merton (1988) e Meadows (1999), são convocados para o diálogo.

Em **As redes intelectuais, seus conceitos e abordagens na educação**, o objetivo é “mostrar o quanto as redes colaborativas e de pesquisa são capazes de estabelecer conexões em diversos âmbitos através dos ciberespaços e do contexto das ciberculturas”. São teias que se entrelaçam, formam as inteligências coletivas e os

capitais intelectuais. Porém, Jeanice Rufino Quinto, Lia Machado dos Santos e Luci Mary Duso Pacheco, alertam que “nada seria capaz de substituir as relações de afeto e os encontros físicos”. A reflexão aborda a “criação de novos espaços de trabalho, de produção científica e do conhecimento através dos ciberespaços e redes colaborativas”. É nesse sentido que as autoras escrevem sobre a possibilidade de “nos comunicar através de diversos dispositivos, fazer planejamentos, reuniões, grupos de leitura, de pesquisa, mas um abraço não pode ser dado através da tela do computador”.

Com a publicação das produções selecionadas, apresentadas no XII Sincol, o Seminário Nacional de Educação contribui, de modo interdisciplinar, com a ciência e com a região. Promove qualificado debate acerca de temáticas da educação que envolvem o âmbito da universidade, das escolas básicas, das instituições públicas e privadas, das organizações regionais e atingem dimensões maiores pelas parcerias com outros programas *stricto sensu*, pelas participações de professores e professoras do PPGEDU, mestrandas/as e doutorandas/os de diversas Unidades Federativas do Brasil, desde o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso, Goiás e Rio de Janeiro. Com possibilidade de participação híbrida, on-line e presencial, reflexões potentes foram despertadas, diálogos e possibilidades de práxis se fazem presentes na composição dessa coletânea, que torna material a contribuição da URI e do PPGEDU para o mundo da educação.

Claudionei Vicente Cassol

Arminda Almeida da Rosa

EDUCAÇÃO E SABEDORIA DE VIDA: POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL PARA TODOS E TODAS¹²

Claudionei Vicente Cassol

Sidinei Pithan da Silva

1 PALAVRAS INICIAIS

A reflexão que se desenvolve neste texto procura aproximar educação de sabedoria de vida. Se esforça para desenvolver uma compreensão do termo *biosofia* desde sua gênese etimológica associada à autonomia, emancipação e empoderamento dos indivíduos, pelas vias da educação enquanto ação social e atitude pessoal. O objetivo é realizar movimentos de reflexão que possam, pela hermenêutica pluralizadora, auxiliar no pensar a partir dos sentidos e das proposições. O método da hermenêutica pluralizadora ensaiado alhures (CASSOL, 2022; CASSOL, 2022a; CASSOL; PITHAN DA SILVA, 2022; CASSOL; MANFIO; PITHAN DA SILVA, 2021) contribui com o diálogo entre tradições de pensamento e, do mesmo modo, a ampliação e aprofundamento dos sentidos e dos significados indicando o horizonte da dignidade humana, justiça social e equidade, como direções necessárias, pois aí se encontra uma importante dimensão da vida a ser mantida, defendida e conquistada com radicalidade. Esse horizonte se estabelece com a *biosofia* na compreensão e adoção de sentidos que o grupo de pesquisas e estudos em filosofia, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen-RS – URI-FW – através das linhas de pesquisas 1) Bioética, Teologia e Filosofia Latino-Americana, 2) Epistemologia e Educação e 3) Sociedade, Cultura e Tecnologias tem se ocupado enquanto debates, formações e construção teórica.

O tratamento inicial nesse texto que reproduz publicação de capítulo, conforme nota de rodapé 01, cuida do termo *biosofia* enquanto um neologismo carregado de sentidos que se identificam com a práxis que não intenciona simplificar-se e estruturar-se em formalismos e dogmas, mas colocar-se na proposição teórica da dinamização das

¹ Versão deste texto, está publicada no livro *Biosofia: movimento em defesa de uma vida com sabedoria*, com o título **Biosofia: viver com sabedoria - movimento pela continuidade, defesa e qualificação da vida**, autoria de Claudionei Vicente Cassol, p. 77 a 92.

² Trabalho dos líderes do GT 1 “Educação e sabedoria de vida: política pública de formação integral para todos e todas”.

reflexões para um pensar ampliado que incorpore a complexidade dos elementos que envolveram, envolvem e tendem a envolver a vida enquanto acontecimento ímpar, único, no cosmos. A partir dessa marcação, instituir, organizar ações, perspectivar e dinamizar as existências, as vivências, as experiências na efetivação de relações harmônicas e harmonizantes, potentes para mover-se no assegurar a manutenção, a continuidade e o qualificar da vida *no* e *do* cosmos. *Biosofia* se apresenta enquanto campo de conhecimento integral e integrador e considera a centralidade da capacidade humana de pensar, portanto, dialoga com ecologia, *ecobionomia* – preocupações com a casa comum, na concepção de Fritjof Capra, Leonardo Boff, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin e Georges Canguilhem – dentre outras concepções que pensam a vida mais amplamente em seus contextos e possibilidades.

A proposta deste Grupo de Trabalho para o XII Simpósio Nacional de Educação e V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, tem o objetivo de pensar a sabedoria de vida – *biosofia* – como construção necessária para que todos e todas tenham condições de posicionarem-se autonomamente na existência, na condução de suas vidas, com compreensão ampliada das condições históricas constituintes, da situação que os/as envolve e das possibilidades que se delineiam para os indivíduos, para a sociedade humana e para o cosmos em sua totalidade de seres, coisas e potencialidades. Acredita-se que a sabedoria não esteja descolada da educação. Nessa compreensão, há uma simbiose necessária e essencial entre os modos de vida conduzidos pelas racionalidades e afetividades, intelectualidades e cognitividades e emotividades e os aprendizados cotidianos e institucionalidades, informais e formais. O desenvolvimento da sabedoria de vida que, nessa reflexão é compreendida como formação integral constitui elemento a ser considerado pelas políticas públicas preocupados com a condição humana, com a dignidade humana e com a vida humana, liderança responsável pela manutenção, defesa e continuidade da vida no universo. Uma racionalidade capaz de compreender, organizar e criar condições para o desenvolvimento da harmonia a partir da pluralidade cosmológica: 1) universo de seres e 2) amplitude de compreensões, de possibilidades, de construções.

Biosofia não é nova área do conhecimento, mas uma interdisciplinaridade, um diálogo (CASSOL; PITHAN DA SILVA, 2019) no sentido baumaniano, um diálogo com o diferente e, também, uma racionalidade disposta à comunicação, na compreensão de Habermas. Nesse movimento, a *biosofia* parece incorporar a dimensão da essência e da existência, da concretude da vida, das relações de alteridade, com os/as outros/as, com o mundo, com as instituições (CASSOL, 2008) e incorpora, também, a dimensão

do imaginário, das subjetividades, das condições ontológicas dos indivíduos, aquilo que são suas compreensões, as marcas das suas humanidades, das expressões e anseios de vida, de existência. Nesta perspectiva e análise, Luc Ferry (2020), compreende que a filosofia, desde sempre, a partir dos filósofos clássicos gregos, apresentou três questões: a questão da verdade, a questão do bem do mal (a filosofia teórica e a filosofia prática), e a questão da boa vida (a questão a salvação, da sabedoria).

2 BIOSOFIA, SABEDORIA DE VIDA, É POSSIBILIDADE RESSIGNIFICADORA

Para compreender com mais propriedade as propostas do movimento biosófico, faz-se necessário indicar alguns sentidos que pautam os horizontes deste ensaio em um primeiro momento, a partir das etimologias de gênese grega e latina. Parte-se, desse modo, de *βίος-σοφία* como sabedoria de vida; *intelligentia vitae*, como compreensão da vida; *intelligentiam vitae*, enquanto uma compreensão da vida; *intellige vitae*, com o sentido de compreender a vida; *sensu vitae*, a vida inteligente e *sapientia vitae*, que aproxima a sabedoria, a filosofia da vida, para muito além do instrumental e do biológico, aqui nessa compreensão com sentidos superficiais enquanto apenas fragmentos de toda a complexidade cosmológica da vida. Compreende-se que a *Biosofia* se propõe a caminhar no sentido da constituição de compromissos inadiáveis e inalienáveis em todas as fronteiras e conexões relacionadas com a vida e com a sabedoria.

Biosofia como sentido biológico, humano, racional, sentimental; pensamento e emotividade constituem compreensões centrais na formulação desse complexo de sabedoria que pensa para além das necessidades imediatas, fisiológicas, mas considera-as como proposituras iniciais permanentes para desencadear, sempre em tensionamento ampliado, contínuo e aprofundado, que todas as pessoas possuem saberes de todos os tipos: intelectual, sensível, emocional, intuitivo, teórico, prático, gestual (SANTOS; GAUTHIER; FIGUEIREDO; PETIT, 2004). Esta amplitude conceitual permite compreender *biosofia* como uma palavra a ser pensada amplamente enquanto totalidade/complexidade do eu, do outro/da outra a partir das relações pessoais, sociais, sistêmicas, biocosmológicas e institucionais e abrange outras complexidades num imbricamento relacional de movimento permanente em aprofundamento e amplitude, de modo que viver a vida implica pensá-la e aí, sugere-se, reside a sabedoria.

Para compreender essa sabedoria que pensa, compromete-se, envolve, implica e expressa a vida enquanto *biocosmologia* e *ecobionomia*, e, desse modo, promove a existência como harmonia a partir do horizonte da dignidade humana, sugerimos um caminho de reflexão que não pode desconsiderar a pluralidade e ambivalência do sentido de vida, como expressa o esquema que apresentamos (Figura 1), a partir do horizonte de análise de algumas das diversas complexidades da existência, componentes do grande mundo da vida.

Biosofia se apresenta, desse modo, como terminologia a ser pensada e compreendida sem pretensão de totalidade, mas sabedora da complexidade e da ambivalência/plurivalência dos mundos, das relações e das narrativas, desde os horizontes do eu e do/a do outro/a; não como ordem estática, determinação, mas dinâmica, em sentidos endógenos e exógenos. A partir das relações individuais, subjetivas e pessoais para aquelas interrelacionais, intersubjetivas e institucionais, com envolvimento das outras complexidades e do imbricar relacional no sentido de a vida se faz ao viver com a perspectiva ativa do pensar, para ser, desse modo, sabedoria. Nessa abertura para a sabedoria, o texto *Estrutura da vida cotidiana*, de Agnes Heller, ensina a vivência em comunidade e cultivar de valores, e sugere que a vivência possibilita consciência, conduz para modos de ser que levam a aprendizagens. Neste entendimento, a consciência aparece como estratégia de vida e, portanto, sabedoria, pois desenvolve preocupações interdisciplinares, interétnica e ética.

Figura 1 – *Biosofia*

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em uma perspectiva biosófica, não é mais possível fugir do diálogo, dos tensionamentos, dos conflitos, mas eles se constituem em uma elaboração teórica que atinge a prática e repercute nas ações, no cotidiano, na realidade e reelabora as concepções, as compreensões. O debate segue, assim, no sentido da provocação, da problematização das ideias, das ações e compreensões inter-relacionando o falar e o fazer, o compreender e o agir, a teoria e a prática. O aprendizado que se constrói como sabedoria, impacta positivamente o conjunto do humano, do ser, das ciências, do cosmos, porque amplia conceitos, compreensões e ações/attitudes justamente porque não é uma questão de opor ciência à sapiência (ALVES, 2002), mas de aproximação, complementaridade e diálogo. A *biosofia* se expõe, nesse sentido, como um diálogo, uma construção permanente com interferências práticas, as quais podem ser visualizadas, pensadas, assimiladas na dinâmica da permanência reflexiva, crítica e integrada ao conjunto biocosmológico nunca de todo possível de abarcamento. Embora seja necessário abraçar entendimentos, elaborar e desenvolver compreensões e tecer

narrativas que a própria sabedoria exige, a consciência da limitação do que se faz, do que se pensa, sempre é limitada e passível de expansão.

No movimento da *biosofia*, talvez, a grande sabedoria seja a da consciência do saber limitado, mas, ao mesmo tempo, do saber que é preciso, continuar a buscar, a compreender, a fazer escolhas, tomar atitudes. A sabedoria está na compreensão de sua limitação e também no desejo de continuar e ampliar o saber. Sabedoria indica não somente que se pensa, mas que se quer pensar, que não se está satisfeito, pleno, completo, com que se sabe, com o que se faz, e, nesse movimento, se almeja uma vida que se entende, ela própria, insuficiente, e, justamente por isso, quer se satisfazer, quer se completar, quer ser melhor, não como pretexto de querer ser perfeita, absoluta, mas que, se compreendendo imperfeita, quer ser melhor.

Uma sabedoria que se entende não perfeita, não absoluta, aberta, imperfeita, limitada, e, por isso, se coloca na condição de superar os dualismos, as fragmentações e, talvez, se situe num primeiro momento, como práxis não somente superação no discurso, mas no concreto do envolvimento, da ação cotidiana. A sabedoria, ao se entender limitada, caminha para um ideal de superação sem colocar-se como *telos*, como ponto final, como explicação de tudo e do todo; se apresenta na humildade da consideração dos laços todos, do *plexus*, das complexidades e plurivalências. Caminha a *biosofia*, em direção à sabedoria que busca nos sentidos comuns, nos mitos, nas religiões, nas ciências, nas técnicas, nas filosofias, em todas as dimensões da vida e dos conhecimentos, elementos para se constituir melhor, para se constituir sabedoria e, desse mesmo modo, para construir uma vida melhor, existências mais significativas que se pensem sempre em relação como uma comunhão, interdisciplinaridade, inter-relação. Sabedoria supera a questão de inteligência, de ciência, de domínio e visualiza que pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1996), pois sabe que não há um saber absoluto e, tampouco, um pensar absoluto apesar de, em algum momento, serem hegemônicos.

3 A VIDA COM SABEDORIA SE ABRE PARA EDUCAÇÃO E DEMANDA POLÍTICAS PARA TODOS E TODAS

Uma vida com sabedoria considera a amplitude da existência, os setores tanto da vida humana, do indivíduo, quanto da comunidade, do mundo, dos sistemas, das coisas e dos seres. No horizonte da vida humana, uma vida com sabedoria considera a dimensão biológica, emotiva, cognitiva, sentimental, intelectual, social, espiritual, cultural, econômica, política, ciente de que não é interessante baixar a guarda, o crivo da

crítica, da análise, da elaboração, da significação constante, da ressignificação. Vida sábia e existência significativa se identificam na potencialidade propositiva e reflexiva.

A existência pautada pela dinâmica da *biosofia* se coloca na defesa da vida desde as suas manifestações mais restritas, específicas, mínimas, até às macro dimensões. *Biosofia* é manutenção e defesa da vida, como compreende Enrique Dussel, considerando, por isso, suas plurais manifestações, compreensões e incorporando como natural e cultural, material e simbólico, a diversidade que a constitui, manifesta e produz e que a tornam vida como extensão das experiências, das vivências, das identidades e subjetividades, dos desejos e compromissos. A *biosofia* nasce na humildade do reconhecimento do/a outro/a, do diálogo (CASSOL; PITHAN DA SILVA, 2019), do diferente, da sua insuficiência, da generosidade compreensiva das contribuições históricas e das possibilidades de doação, da mutualidade.

A vida exige sabedoria, racionalidade, porque é vivência. A existência é estar no mundo; a vivência é relação, ação no mundo, experiência, e responsabilidade pelos destinos do mundo. É nesta perspectiva que, na linguagem de Bauman, o mundo é sempre compartilhado. Parece que, também nesse sentido, a sabedoria da vida incorpora o diferente a todo momento e sustenta-se pelas vias do diálogo (DALBOSCO, 2007), da aproximação, sem, no entanto, abdicar do esforço de entendimento, ainda que minimamente para, “ao considerá-lo latência, constância, movimentar-se na busca da ampliação do pensar, do compreender, da atitude em conexões sabedoras da necessária harmonia pessoal, social, espiritual e cosmológica, ainda que complexas e sempre em construção” (CASSOL, 2022, p. 77).

Biosofia se constitui enquanto sentir – pensar e pensar – sentir, com repercussões atitudinais em um movimento sequencial de reflexão, compreensivo das limitações e circunstâncias históricas e, portanto, fabricadas, em certa medida; aleatórias, em outra, mas significativo para a existência do *bios*, enquanto reino da individualidade e da diversidade e *zoé*, como o elã presente nos seres (MELLONI, 2011). Nessa linha de análise, a *biosofia* se esforça para ampliar sentidos além das atribuições superficiais e superficializadoras acerca da vida, das existências e das vivências e, nesse âmbito, discutir aproximações potencializadoras do alargamento conceitual em diálogo (CASSOL; PITHAN DA SILVA, 2019) com possibilidades de ação comprometidas com a sabedoria *na, da e para* a vida.

A sabedoria exigida para a vida humana, potente para compreender a complexidade da vida cosmológica, indica uma reflexão empoderada e autorizada para

efetivar transformações, ações no horizonte da práxis, atitudes plurais que vejam, compreendam, atendam a dignidade humana e a riqueza complexa e diversa da vida. A *biosofia* compreende que ao organizar e desenvolver atitudes, enquanto racionais e emotivos, o ser humano envolve-se também na dimensão política, pois realiza escolhas e toma decisões que impactam, interferem e significam os mundos; o que não deixa de ser uma tarefa humana com condições de ser melhor a cada momento. Por isso, parece ser necessário ocupar todos os espaços de poder e fazê-los acontecer na radicalidade das ações de cuidado, de responsabilidade e compromisso com a auto existência e, em relação de sabedoria ética, com os mundos em existência, as possibilidades e perspectivas que podem ser gestadas desde essa realidade e os mundos vindouros, ainda efetivamente desconhecidos, porém, com condições de serem pensados.

Biosofia é compromisso com a vida – em seu sentido *lato* e *stricto* –, com o outro, com o mundo sem permissões postergações, tanto na dimensão do pensar, das atitudes, quanto dos compromissos e construções dialógicas de compreensões. O movimento precisa acontecer agora, já; é imediato, nesse momento, no espaço, na condição que se ocupa, na função e missão que se desenvolve. A sabedoria precisa estar envolvida ininterruptamente na práxis diária; não é permitido deixar para depois à medida que essa possibilidade, quando se trata de *biosofia*, de sabedoria de vida, implica diretamente o cuidado com o/a outro/a outra, com a vida. O compromisso é permanente, ininterrupto e se constitui em exercício da liberdade na práxis política em prol da vida e sua qualidade nas relações existenciais, na manutenção e continuidade da vida, como compreende Enrique Dussel (2002). Sugere-se que, neste sentido, ao se falar, pensar e compreender a *biosofia*, evidencie-se a preocupação com a radicalidade/compromisso das ações, pois há urgência de atitudes que envolvam a integralidade do ser todos e todos os seres na construção, compreensão e instituição de sentidos profundos e amplos com a vida. O depois já se apresenta falha e permissividade diante da urgência que o clamor angustiante e ansioso demanda pela perpetuação do sentido mais original e autêntico do existir e da preservação da diversidade expõe com gritante clareza diariamente.

Na compreensão de Edgar Morin (2015), em *Ensinar a viver*: manifesto para mudar a educação, a sabedoria de vidas implica ter compreensão em duas direções: a compreensão intelectual, capaz de dar conta da complexidade das relações entre texto e contexto, global e local e a compreensão humana, como abertura para o outro, empatia, simpatia, saber o que o outro vive. É nesta perspectiva que o Morin, de *Cabeça bem feita* compreende o dever da filosofia que, neste ensaio também pode ser incorporado no

compromisso da *biosofia*, como possibilidade de “contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador” (Morin, 2014, p. 23), pois

A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua – desde Aristóteles a Bergson e Husserl – sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias. Também o professor de filosofia, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura (MORIN, p. 2014, p. 23).

Colocar-se no modo *aprender* parece ser uma das condições da *biosofia*. E o aprender, nessa compreensão, refere-se a ser, pensar, fazer constantemente, porque a vida acontece, não tem *standbys*. A sabedoria de vida indica a necessidade de aproveitar o poder, a autoridade, as condições disponíveis e em oferta no momento para efetivar transformações, desenvolver ações com potência e amplitudes significativas, que impactem, sem esquecer que aproveitá-las simultaneamente, para gerar outras possibilidades para trabalhar na direção da manutenção e continuidade da vida (DUSSEL, 2002); fazer algo nessa seara, agir, desenvolver atitudes, assumir a condicionalidade política do humano, como ensina Aristóteles, Hannah Arendt, Cornelius Castoriadis, pois ali se evidencia a instância das decisões. *Biosofia*, como sabedoria de vida, sugere a necessidade da ocupação de todos os espaços de poder e, desde eles, fazer acontecer na radicalidade das ações de cuidado e compromisso com a vida, com o humano, com o cosmos.

Ao compreender que a grande filosofia trabalha para a grandiosidade do indivíduo que a cultiva, apresenta-se a sabedoria que percebe o gesto violento de obrigar ao pensar profundo, de forma erudita, contudo, revela-se, instantaneamente, o valor e a necessidade de pensar o cotidiano, a própria vida, as relações e o conjunto complexo e ambivalente da *biocosmologia*. A *biosofia* encontra a lição de Antonio Gramsci (1891-1937) para quem aí também reside o papel do intelectual orgânico e da condição de filósofo que todos somos. Desse modo, mesmo que ninguém possa obrigar o/a outro/a a pensar, não pode, igualmente, agir como se o/a outro/a não pudesse pensar ou agir de forma opressiva, exploradora, justamente porque o/a outro/a não tenha, ainda, desenvolvido a capacidade, a potencialidade, de pensar, ou não se dispôs a pensar. A ação do/a agente precisa considerar a eticidade e isso implica consciência – saber circunstancial – da alteridade do/a outro/a que, até o momento, não atingiu ou

compreendeu a necessidade ou a condição do pensar, da razão, da crítica e, talvez, nunca a desenvolva.

É preciso posicionamento, compromisso no pensar e na ação com visibilidade centralizada na condição humana e para *biosofia*, que também pode ser compreendida como a filosofia que faz pensar com a existência humana e suas circunstâncias (ZUCHI, 2015), busca, na compreensão biosófica, sua significação no âmbito deste mundo, sua legitimidade ou conhecimento do curso histórico no seu todo – como historicidade – acerca da problemática humana, valores éticos, políticos, estéticos e na dimensão socioeconômica (ZUCHI, 2014), e desse modo opera “na contingência e na complexidade, [para] não perder o foco da centralidade da vida humana em seu habitat” (SANTANA, 2012, p. 3).

A *biosofia*, enquanto sabedoria, segue na compreensão de Ferry (2020), para quem a interrogação sobre a vida é a demonstração de que estamos no mundo da filosofia e que ele nos auxilia a pensar sobre a existência humana, sobre a condição humana, de modo que há quatro grandes preocupações e/ou possibilidades de respostas para o que é uma boa vida: 1) harmonização de si com a dinâmica do mundo, com a harmonia cósmica; 2) harmonizar a vida com Deus, com o divino, com o transcendente, embora, 3) para os humanistas iluministas do século XVIII, a perspectiva era harmonizar a sua vida com a vida de toda a humanidade; 4) a partir do fim do século XIX, a boa vida é a harmonização de si mesmo não com Deus, não com o cosmos, não com os demais seres humanos, mas consigo mesmo. Uma harmonia de si para consigo mesmo, na linha teórica dos psicólogos positivos, de Freud, talvez, ainda que distante, de Nietzsche. Porém, para Ferry (2020), a resposta mais interessante é o esforço da harmonização de si com as pessoas que amamos ou poderíamos amar, porque não existem apenas as pessoas próximas a nós, existem pessoas diferentes no mundo todo que podem ser amadas por nós. A grande resposta é o amor que dá sentido às nossas vidas, embora seja o mais difícil.

4 ARTE E SABEDORIA DE VIVER NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: O VALOR DA FILOSOFIA, DAS ARTES, DA LITERATURA E DAS CIÊNCIAS

O enfoque para pensar um saber integrado à vida mobiliza saberes que permitem definir certo núcleo identitário de uma forma de relação com o mundo, a qual aqui denominamos de Biosofia. Importa nesta tematização um efeito de sentido que mobiliza nossos afetos, e desperta nossa responsabilidade, seja pela própria vida, seja pela vida

do outro, seja pela própria condição da vida em escala planetária. Com o fim de ampliar o conceito sobre uma ideia possível de Biosofia, como forma de uma educação integral, que permita enfrentar os males da sociedade contemporânea, vamos retomar aqui um marco teórico construído por alguns autores que se dedicaram ao tema. Os escritos fazem parte da obra *Biosofia: movimento em defesa de uma vida com sabedoria*, organizada por Claudionei Vicente Cassol, Claudir Miguel Zuchi e Clenio Viane Mazzone (2022). Ao final, retomamos o fundo hermenêutico desses escritos sob o enfoque de Edgar Morin acerca da necessidade de um pensamento complexo. Trata-se de uma contribuição possível para alicerçarmos um novo horizonte para a ideia de educação integral no interior das Políticas Públicas no Brasil.

Vanderlei Gularte Farias, ao escrever o texto: *Sabedoria na República a partir de Condorcet: Biosofia e Educação*, nos desafia a pensar que o projeto de uma filosofia política, esboçada antes de nós, inaugura um modo de pensar que se tornou característico da modernidade. Esse tempo histórico narrado marca de um conjunto de esperanças e expectativas, que se tornaram concretas após a Revolução Francesa (1789), sinalizam para uma forma de conceber o poder e a sociabilidade humana. O aspecto central indicado pelo autor carrega em si o pressuposto de que a vida, toda forma de vida humana, tem o direito de ser reconhecida em sua dignidade. A retomada do projeto condorcetiano, embalada por uma aposta na via da política e da educação, representa claramente um ideal sempre presente, quando imaginamos que um projeto de vida individual, sempre precisa considerar uma Constituição que preserve e confira estabilidade para uma vida social em seu conjunto. Para Condorcet (2013a, p. 101), precisamos “uma educação para combater a desigualdade, uma vez que esta é produzida”. Esse parece um primeiro indicador para pensarmos e projetarmos políticas públicas na atualidade, comprometidas com a formação integral, e ele remonta à instituição das repúblicas e democracias modernas. A formação integral pressupõe não apenas o domínio da capacidade de saber-fazer, mas, sobretudo, de saber-pensar.

Evandro Santos Duarte, ao escrever o texto intitulado: *A formação cultural e a luta política nos Escritos Políticos (1910-1926) de Antônio Gramsci*: a busca pela construção da práxis política emancipatória, nos sinaliza que o esforço de considerar o marco civilizatório do pensamento liberal e republicano, precisaria vir seguido de uma reflexão radical e bem fundamentada em um pensamento que faz a crítica dos limites da modernidade. Sob este pressuposto, se o ideal de educação condorcetiano se dirige ao povo em geral, apontando sua necessidade de instrução a fim de participar da esfera da política e do mundo público, nada mais atual que o contraponto, criado agora no

adentrar do século XX, pelo intelectual italiano, em sua aposta em uma sociedade emancipada. Se a vida, em sua dignidade, deveria ser protegida, como fundamentam os marcos do liberalismo, essa via, no entender de Gramsci, estava apenas em processo.

O pensamento socialista, embalado também pela aposta moderna nos ideais de igualdade, sugere que uma mudança social depende da produção de uma cultura. Estamos literalmente, nesses dois primeiros textos, analisando os grandes embates, que se deram no pensamento da filosofia política, nos quais, liberais e republicanos, apostam numa via radical de liberdade, pela via da defesa da liberdade política, e os socialistas, reivindicam, uma liberdade concreta, em todo sentido da vida humana, o que parece indicar a necessidade de igualdade nas condições de vida. O marco desse tensionamento, pelo pensamento do autor, não deixa de ser algo não realizado, como também algo em movimento, no qual os intelectuais, a todo momento, participam da esfera de produção da cultura. Possivelmente, parte do sonho de uma sociedade socialista (futura) tenha entrado em crise ao longo do século XX, mas o reconhecimento da exploração do mundo do trabalho e o desejo de uma mudança social continuam vivas no imaginário de pensadores que também comparecem na obra, mobilizados pelos autores, tais como Zygmunt Bauman, Edgar Morin e Cornelius Castoriadis. Importa reconhecer, ainda, como bem acentua o autor, sobre o valor da democracia, como forma e via para construir as mudanças sociais.

A invocação dos pressupostos liberais e republicanos, bem como socialistas, para pensar no que nos desafia enquanto seres que precisam pensar a vida, também é acompanhada de uma reflexão que recoloca em solo teológico um sentido original de cuidado para com a vida e para com o próximo. O solo não apenas para nossa herança grega, como também semita, é retomado, e o eco da esperança na palavra, ganha aporte importante. O significado de uma mensagem que recoloca a força do imaginário teológico na produção de um sentido de vida, de um diálogo com o transcendente, emerge como um outro que nos coloca para o problema de aprender a viver tendo em vista a finitude da vida humana. Assim, temos a presença forte e marcante do texto de Silvana Aparecida Pin e Claudir Miguel Zuchi, os quais tematizam Princípios teológicos da relação homem e mulher: sabedoria e dignidade.

Se os escritos acerca da ênfase de uma vida centrada na pólis (Grécia clássica), da constituição de um agente público (liberalismo e republicanismo), ou mesmo histórico (socialismo), significaram a retomada de uma postura ética e política vinculada à ação social, a mensagem estóica, produzida no século III a.C, como também a mensagem cristã agostiniana no século IV d.C, representam uma atenção e busca da

felicidade, com particular atenção para a vida interior, ou para a tranquilidade da alma. Isso não significa um esquecimento de nossos semelhantes, ou do nosso planeta, mas uma mensagem de proximidade e amor para com o próximo e para uma forma de responsabilidade com o que se tornou presente em termos de problemas ecológicos que atingem a todos no século XXI. Os autores nos autorizam a compreender que a atualidade da mensagem teológica hoje representa que: “O cuidado com a vida do ser humano e com a relação homem e mulher exige compromisso com a vida de todos, da terra e da preservação dos seus ecossistemas”.

Essa atenção para com o pensamento da filosofia política e da filosofia moral, não deve esquecer do valor da Literatura, tampouco, o que tem representado uma virada linguística nas nossas concepções de mundo a partir dos enfoques da filosofia analítica, da hermenêutica filosófica, do estruturalismo e dos estudos da complexidade no século XX. Nesse campo de interesses, Rudião Rafael Wisniewski, escreve o texto Sabedoria para Viver, compreender e comunicar: Biosofia como movimento de complexidade, sentimento e tradução. Para Wittgenstein, conforme o autor, “as fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu mundo”.

Em um aspecto amplamente secular, pondo em crise um modo metafísico de nossa relação com o mundo, emerge então uma outra forma de sabedoria de viver, na qual o compreender e o comunicar se articulam com o sentir e o traduzir. A Literatura, a poesia, a arte, não podem ser apenas os outros da razão, mas uma forma especial de relação do humano com o mundo e produtores de nossa forma de representar, sentir e imaginar. A Biosofia, nesse sentido, é um movimento de complexidade, de sentimento e de tradução. A abordagem da filosofia da linguagem, recoloca um horizonte de finitude, ao mesmo tempo que ilumina uma condição para pensarmos nossa relação com a política e a ética de forma contingente.

Não nos esqueçamos aqui que, ao fundo, o enfoque da linguagem carrega as heranças do romantismo, e seu contraponto ao racionalismo moderno. Incumbe aqui, a lembrança do lugar não apenas da religião, da razão, mas também do imaginário, e da estética no mundo moderno. Uma arte e sabedoria de viver, não dependeria de uma objetividade que viria do universo das ciências, mas dependeria de uma capacidade subjetiva, que se assemelha com nossa relação com a arte. Da mesma forma, a defesa da democracia e das repúblicas não viria, agora, apenas da razão, mas, sobretudo, das sensibilidades e idealidades estéticas. Estamos num quadro do configurar de um mundo que deveria de se haver com a ilusão do objetivismo e do produtivismo.

O panorama de um mundo que vive sob a crítica da metafísica da modernidade, bem como de seu caráter simplificador e homogeneizante, pode ajudar a configurar o solo de um Biosofia, ou mesmo de uma sabedoria de viver, que mesmo reconhecendo o caráter imprescindível da práxis histórica para a liberdade humana, a coloca em um movimento que se dá a partir do marco democrático e contingente. Uma cultura do diálogo se coloca como horizonte que favorece na reflexão permanente acerca de tudo àquilo que se cristaliza como dado ou eterno e que inviabiliza a ampliação das potencialidades humanas e democráticas. Para o autor do texto: “a linguagem é nossa casa comum. Mesmo falando línguas diferentes, o ser humano pode se comunicar por linguagem não verbal e alcançar o objetivo de se compreender”.

No texto de Claudinei Vicente Cassol, Biosofia: viver com sabedoria, movimento de luta pela continuidade, defesa e qualificação da vida, temos definições bastantes significativas sobre o que o termo Biosofia representa, e em parte o texto representa uma reflexão sobre o que os textos anteriores já pontuaram. Visível aqui, o sentido de uma filosofia, que se sabe amplamente relacionada à condição humana, em toda complexidade que possa envolvê-la. Não se desconhece o lugar do indivíduo, e de sua reflexividade, mas se insere o problema sistêmico do capitalismo e sua forma de inserir e produzir precarizações na vida cotidiana, algo que desafia a repensar como é possível recriar uma esfera pública, em que os problemas sociais possam ser reconhecidos e enfrentados.

A Biosofia, nesse sentido, parece sempre depender de um modo de agir ético, exigindo uma reflexão sobre as grandes contradições que afetam a humanidade. Assim, Claudir Miguel Zuchi, escreve o texto: A ética como sabedoria: diálogo contemporâneo na perspectiva da Biosofia. A ética não deixa de ser uma sabedoria de viver, e ela parece se tornar algo central para a Biosofia. É uma ética que se coloca não apenas em um sentido teleológico, mas, sobretudo, crítico, apontando, desde o horizonte da práxis vital, os problemas que precisam e merecem assumir status na vida pública. A sabedoria de viver, de certo modo, ainda dependeria das virtudes, ou mesmo de uma capacidade de julgar, que sendo feita sobre e partir do concreto, e da reflexão sobre ele, contribuiria para abrir horizontes e criar as condições para uma vida cidadã.

Esse horizonte obviamente se alinha com uma postura que poderia ou estaria dentro da própria dinâmica de crítica e autocrítica tanto do pensamento Ocidental, bem como de nosso cotidiano vivido. Se a Biosofia até agora descrita, incorporaria, uma dimensão ligada à razão, ao projeto de um mundo idealizado pela razão, bem como seu contraponto na estética, ela também teria um outro eixo na ética, o que não deixa de ser

um modo de percebermos que a filosofia política, a filosofia da linguagem, a filosofia social, dialoga, de certo modo, com a filosofia moral.

Nesse espírito de busca de elementos que possam reconfigurar nosso entendimento acerca da vida humana, sua ação com os outros no mundo compartilhado da pólis, que Clenio Vianezi Mazzone, escreve seu texto *O Viver no Coletivo* como potência na contemporaneidade. Segundo ele, “a fragilidade, a resistência da vida humana e sua complexidade de inter-relações, sugere-me refletir sobre a vida de forma coletiva e suas interconexões, como possibilidade em irmos nos construindo como seres humanos em sua nossa completude”. O autor recupera o debate de Aristóteles, e nos recoloca um sentido forte ao afirmar que: “Se pensarmos em vida coletiva, sem dúvida devemos nos reportar aos escritos de Aristóteles, para o qual a pólis é a efetivação do bem comum”.

Entretanto, para atualizar o debate sobre a ética possível, após a virada linguística, ou mesmo em um panorama existencial e pós-metafísico, o autor, ao dialogar com Martin Buber, Gabriel Marcel, Maurice Merleau Ponty, e Habermas, busca criar um caminho a partir da ideia de intersubjetividade, como via para a construção do conhecimento. O autor procura assim, aspectos “que possam potencializar a vida humana, sua riqueza, sua amorosidade, em seus espaços de construção no conhecimento, nos diálogos, na intersubjetividade [...]”.

Em um marco teórico que reafirma o valor caminho da solidariedade, temos ainda o brilhante texto de Juliana Vani, o que tematiza a Solidariedade enquanto gesto de doação de vida: práxis que pode acurar o mundo. A autora entende que estamos diante de “mudanças que influenciam a sociedade, as relações individuais, o mundo atual”. Segundo ela, essas relações “se apresentam superficiais, ambíguas e com aproximações complexas e complicadas, potencialmente causadoras de angústia, inquietude e apreensão entre os seres humanos”. A autora não deixa de denunciar que “a grande maioria dessas mudanças está direcionada para interesses materiais com o foco de maior relevância” na questão mercadológica. Visível o sentido de fundo, em que a autora, ao dialogar com Zygmunt Bauman, recoloca na agenda do dia o problema da individualização da sociedade. Em sentido semelhante nos instiga a pensar: como ter uma vida boa, em um cenário de grande precarização? E, me pergunto, qual ética é possível em um cenário de consumidores? Como compreender nosso mundo complexo e, ao mesmo tempo, interferir nos problemas de nossas localidades? Como produzir um sentido de vida singular, que nos permita ser feliz em meio a tanta busca de

performance, e produtividade, por um lado, e exclusão, insegurança e negação da vida por outro?

Sob forma de uma interrogação radical acerca de nossas condições de vida segundo o jugo do capitalismo, Carlos Eduardo Krüger, escreve sobre O Poder do Capitalismo sobre a sociedade: a técnica e as mídias de massas como ferramentas de manipulação ideológica sobre a essência humana. Em estilo e atitude crítica, emerge nos questionamentos do autor uma análise que recoloca as questões do poder envoltas nos modos de comunicação que são inaugurados na era da técnica. Segundo ele, “a criação do dinheiro e a decomposição de tudo em capital fez mudarem os referenciais da vida humana, do senso originalmente comunitário e empático, para o pensamento individualista e egocêntrico”. Não bastasse a forma estrutural do capital, precisamos ficar atentos aos modos e às formas assumidas pela cultura: “Diretamente relacionadas, as mídias de massas fazem um trabalho importante para o sistema capitalista, quando incutem na sociedade a necessidade de consumo”. O autor, nesta senda aberta, questiona, se: a) “a evolução do capitalismo pode atenuar as mazelas que até então ele próprio deu causa?”; b) A técnica veio para melhorar a vida humana ou para ser o braço direito do capitalismo?; c) “É possível pensar em sobrevivência da espécie humana em face das suas escolhas insustentáveis?”. Questões caras e importantes para todos nós, que queremos pensar e entender como é possível criar as condições para uma arte e sabedoria de viver no cenário de um sistema social que se move pelo dinheiro, e que se autoproduz pela propaganda e consumo de massa.

Em suma, para pensar e se interrogar sobre estas e outras questões, cumpre entendermos as várias nuances de uma ideia de Biosofia – como arte e sabedoria de viver, porque são muitos os caminhos. Ao fundo, o enfoque enseja uma longa vida à Filosofia, às Ciências, às Artes, à Literatura e às Humanidades. As Políticas Públicas de Educação na atualidade, ao perspectivar criar um horizonte republicano e democrático, precisariam, incorporar uma máxima da complexidade, nos favorecendo na reforma do pensamento, a qual é assim pontuada por Edgar Morin (2021, p. 66-67):

Dissemos que é preciso abandonar a ideia de revolução violenta que “faça tábula rasa do passado”, derrubando uma sociedade ruim para instituir uma boa. Propomos uma via progressiva, traçada por uma nova política enraizada na cultura humanista do passado e na revitalização dos princípios da República: Liberdade, Igualdade, Fraternidade. Essa complementaridade comporta antagonismos que o pensamento político precisa gerir o tempo todo, dando primazia ora a um, ora a outro desses termos. Isto porque a Liberdade, sozinha, tende a destruir a Igualdade; a Igualdade imposta

tende a destruir a Liberdade; a Fraternidade pode ser apenas estimulada pela Política e depende dos cidadãos. Mas contribui para a Igualdade e para a Liberdade. A união desses três termos fornece a base republicana e democrática para uma política que se abebere em quatro fontes posteriores: a fonte socialista, voltada à melhoria da sociedade por meio do desenvolvimento da solidariedade e da recusa da dominação do lucro; a fonte libertária, voltada à autonomia e ao desenvolvimento do indivíduo; a fonte comunista, voltada à instauração da fraternidade nas relações humanas; a fonte ecológica, cuja importância, surgida em 1970, deve irrigar qualquer política.

O enfoque de Edgar Morin, em linhas gerais, nos ajuda a compreender que os pressupostos de um enfoque em Políticas Públicas para a Educação podem e devem se inspirar em Condorcet (2008), o qual idealizou que nossa vida precisaria ocorrer no interior de sociedades republicanas, e que para tanto, a instrução e a escola seriam indispensáveis. Mas, também, precisariam considerar o caráter contraditório das sociedades capitalistas modernas, as quais nem sempre estão dispostas a compensar, as imensas desigualdades construídas. O ideário socialista neste caso, funciona como denuncia, ou evidencia a distância entre o ideal proclamado de igualdade e liberdade, e sua efetiva realização. Um enfoque da Biosofia neste caso, estaria atento, tanto às vertentes da filosofia política liberal e republicana, quanto dos aspectos da dúvida e do questionamento do pensamento crítico, que questiona as ideologias, que mascaram a realidade.

Em suma, as heranças das Artes, da Filosofia e das Ciências, são elementos importantes não apenas para configurar as políticas públicas de educação na atualidade, como também para criar um ideal de formação integral. Um novo humanismo, regenerado, deve partir desse novo enfoque, o qual regenere as vias da política e da ética, tendo a educação com polo indutor de uma nova via, em que o pensamento simplificador seja complementado com o pensamento complexo. Aprender a viver, tarefa da Biosofia/Filosofia, em um mundo saturado de informações desconexas, parece um dos maiores desafios do século XXI. Uma política pública de educação que considere que a formação escolar e universitária precisem favorecer na reforma dos espíritos e dos pensamentos, em direção a uma civilização planetária, necessita considerar o caráter multidimensional do humano, e complexidade da realidade. Para tanto, importa não apenas uma reforma programática da educação, como, sobretudo, paradigmática, a qual permita uma reforma do próprio pensamento.

Esta reforma, talvez, nos levasse a mudar de via, favorecendo no enfrentamento de nossas patologias sociais, ambientais, políticas, éticas e culturais. E, sobretudo,

deveria reverberar, numa forma de reforma econômica, empresarial, por um lado, e democrática por outro. Precisariamos de uma reforma democrática, que ampliasse a participação cidadã, tal como a política que foi instaurada em Porto Alegre durante o final do século passado e início deste século XXI. Projeto que também enseja uma ecopolítica, a qual, também se articula com uma luta pelas reformas da sociedade, em direção à redução das desigualdades, e de instauração de uma política de solidariedade. Todas essas vias, projeto de uma educação integral, favoreceria o nascimento de uma política civilizacional, e uma ética de alcance planetário, a qual sem desconsiderar os avanços e progressos já alcançados, nos ajudaria a enfrentar os males de nossa civilização, quais sejam a individualização, a tecnicização, a monetarização (MORIN, 2021, p. 55-72).

5 PROVOCAÇÕES PARA AMPLIAR O DEBATE

As primeiras reflexões biosóficadas reivindicam um fundamento não metafísico ao compreender a potencialidade do poder e da autoridade que cada indivíduo tem para efetivar transformações, para desenvolver ações e autá-las no horizonte da práxis. Põe-se a necessidade de ocupar os espaços de poder e fazê-los acontecer na radicalidade das ações de cuidado na orientação da *biosofia* enquanto compromisso com a vida – em seu sentido lato –, com o/a outro/a, com o mundo, visto que parece ser da práxis que decorre a elevação da necessidade de pensar para criar, produzir, construir, situações melhores de vida, de existência, de compreensão. A sabedoria não se fecha, mas é elemento novo para aprender a viver ainda mais.

A compreensão do que seja, num primeiro momento, o movimento da *biosofia*, e para continuar a pensar desde esse horizonte da sabedoria contínua, profunda e alargada sobre a vida, o parágrafo 47 da encíclica *Fratelli Tutti*, pode ser reivindicado como bela imagem, ao dizer que “A verdadeira sabedoria pressupõe o encontro com a realidade” (FRANCISCO, 2020). Nas palavras de Zuchi (2014, 2015), a sabedoria é atitude antiga, atual, futura, mas sempre compromisso enraizado no eco da vida; se personifica nas experiências humanas em uma dinâmica de historicidade, de diálogo, alegria e esperança que dá vigor a quem se faz presente. A alteridade se empodera e rejuvenesce em cada momento histórico, pois a *biosofia* se mostra baluarte, esteio, que fomenta essa sabedoria com a reflexão e a ação. É atitudinal porque promove o viver com sentido e dignidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

CASSOL, Claudionei Vicente. A missão da Filosofia na Escola Básica. *In*: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (org.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p. 143-163.

CASSOL, Claudionei Vicente. Ambivalência, educação e solidariedade em diálogo: caminho de formação para a pluralidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 307-319, mar. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60595>. Acesso em: 2 out. 2022a.

CASSOL, Claudionei Vicente. Biosofia: viver com sabedoria - movimento pela continuidade, defesa e qualificação da vida. *In*: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane (org.). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: Editora URI; Cerro Grande: Medeia, 2022. p. 77-91.

CASSOL, Claudionei Vicente; MANFIO, João Nicodemos Martins; SILVA, Sidinei Pithan da (org.). **Dicionário Crítico-Hermenêutico Zygmunt Bauman**. Frederico Westphalen: Editora URI; Ijuí: Editora Unijuí, 2021.

CASSOL, Claudionei Vicente; PTIHAN DA SILVA, Sidinei. Ambivalência em perspectiva: a questão de um paradigma em gestação no mundo líquido. *In*: FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação**. Curitiba: CRV, 2019. p. 37-54.

CASSOL, Claudionei Vicente; SILVA, Sidinei Pithan da. O elogio da Literatura. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/43344>. Acesso em: 2 out. 2022.

CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane (org.). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: Editora URI, 2022.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DUARTE, Evandro. A formação cultural e a luta política nos *Escritos Políticos* (1910-1926) de Antonio Gramsci: a busca pela construção da práxis política emancipatória. *In*: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane (org.). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: Editora URI, 2022. p. 37-54.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARIAS, Vanderlei Gularte. Sabedoria na República a partir de Condorcet: Biosofia e Educação. *In*: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel;

MAZZONETTO, Clenio Viane (orgs). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: Editora URI, 2022. p. 21-36.

FERRY, Luc. **O que é uma boa vida para os mortais?**. Disponível em: <https://youtu.be/prwGqwsSBK0>. Acesso em: 4 out. 2020.

FRANCISCO, Papa. **Fratelli tutti**. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html. Acesso em: 4 out. 2020.

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

KRÜGER, Carlos Eduardo. O poder do capitalismo sobre a sociedade: a técnica e as mídias de massas como ferramentas de manipulação ideológica sobre a essência humana. *In*: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane (org.). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: Editora URI, 2022. p. 129-144.

MAZZONETTO, Clenio Viane. O viver no coletivo como potência na contemporaneidade. *In*: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane (org.). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: Editora URI, 2022. p. 101-114.

MELLONI, Javier. **Hacia um tempo de sínteses**. Barcelona: Fragmenta Editorial, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIN, Silvana; ZUCHI, Claudir Miguel. Princípios teológicos da relação homem mulher: sabedoria e dignidade. *In*: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane (org.). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: Editora URI, 2022. p. 55-64.

SANTANA, Hélio Inácio. **Biosofia** - sobre a vida. [Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Filosofia Integral] v. 1, p. 03-04, 2012.

SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques; FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de; PETIT, Sandra Haydée. **Prática da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**: abordagem sociopoética. Rio de Janeiro: Atheneu, 2004.

VANI, Juliana. A solidariedade enquanto gesto de doação de vida: práxis que pode acurar o mundo. *In*: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane (org.). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: Editora URI, 2022. p. 115-128.

WISNIEWSKI, Rudião Rafael. Sabedoria para viver, compreender e comunicar: biosofia como movimento de complexidade, sentimento e tradução. *In*: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane (org.). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: Editora URI, 2022. p. 65-76.

ZUCHI, Claudir Miguel. A ética como sabedoria: diálogo contemporâneo na perspectiva da Biosofia. *In*: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane (org.). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: Editora URI, 2022. p. 93-100.

ZUCHI, Claudir. **Encontro do Grupo Biosofia**. Registro nº 02. Livro de Registros Núcleo de Estudos Filosóficos, p. 42. 2015.

ZUCHI, Claudir. **Encontro do Grupo Biosofia**. Registro nº 06. Livro de Registros Núcleo de Estudos Filosóficos, p. 40-12. 2014.

Claudionei Vicente Cassol: Doutor em Educação nas Ciências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisa e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen e do Grupo de Estudos Práxis: Educação, Sociedade e Docência – Unijuí-Ijuí. <https://orcid.org/0000-0001-7837-887X> - E-mail: cassol@uri.edu.br.

Sidinei Pithan da Silva: Professor do Departamento de Humanidades e Educação - Unijuí. Professor do Curso de Educação Física da Unijuí e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - Unijuí. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Física – Unijuí/Unesp. Doutor em Educação (UFPR). Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Graduado em Educação Física (UFMS), Farmácia (UFMS) e História (Unijuí). <https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>. E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br.

CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR³

Luana Henrichsen
Diane Saraiva Fronza
Sidinei Pithan da Silva

1 INTRODUÇÃO

Vários são os debates que trazem um indicativo de crise na educação, e estes dizem respeito a vários setores, como a formação de professores, o perfil de alunos, a influência das mídias na sala de aula, entre outros. Neste cenário, é importante que enquanto professores e pesquisadores coloquemo-nos a refletir sobre os enigmas que se apresentam de forma analítica e crítica, visando contribuir para a renovação do sistema educacional e ampliação das possibilidades de aprendizagem, bem como a qualidade desta.

Sabe-se que na escola o saber científico é sistematizado e que, para tanto, passou por uma validação. Contudo, Silva e Silva (2010, p. 205) comentam que “independentemente da condição de saber ler, de saber escrever ou de saber fazer e operacionalizar com os saberes da matemática, homens e mulheres, principalmente os das camadas populares, criam sua forma de viver e interagir no mundo”. Neste sentido, cabe-nos pensar sobre esta instituição na sociedade, tendo consciência das desigualdades no acesso ao ensino.

Gallo (2008) aborda a função da escola fazendo um embate entre instrução e educação. Comenta que através da instrução os alunos apropriam-se de ferramentas que lhes permitem a comunicação com a sociedade e com o que os cerca, apesar de isso não ser o suficiente. É preciso que o sujeito assuma uma postura frente a sua realidade para, então, conseguir interagir com ela, utilizando-se dos aprendizados da instrução que recebeu.

Contudo, é disso que se faz a educação, de um processo que haja a instrumentalização, mas que ao mesmo tempo coloque o aluno em formação social, em um processo de relação com outras pessoas. É esta perspectiva que também defendia

³ Trabalho Destaque do GT 1 “Educação e sabedoria de vida: política pública de formação integral para todos e todas”.

Paulo Freire, o qual acreditava na potencialidade de formar cidadãos capazes de serem críticos e transformar a sua própria realidade.

Dermeval Saviani entende a especificidade da educação escolar por meio da sociedade, a qual coloca a exigência do domínio de determinado tipo de conhecimento, o qual denomina conhecimento sistematizado, logo, a tarefa da educação será a de viabilizar o acesso a esse bem cultural que integra o conjunto dos meios de produção.

Diante disso, neste estudo propomo-nos a englobar o contexto de escola, professor e aluno e práticas pedagógicas a fim de fazer contrapontos entre dois grandes filósofos e educadores do cenário educacional brasileiro: Paulo Freire e Dermeval Saviani.

2 EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA

A busca para pensar um sentido para a prática educacional no Brasil no adentrar do século XXI nos exige uma retomada do pensamento de Paulo Freire. Este entendimento pode ser pensado sob múltiplos aspectos, mas, fundamentalmente nos interessa porque Freire tem um modo único e singular de expressar uma ruptura no pensamento pedagógico brasileiro o qual merece ser investigado. Ela aparece, segundo Moacir Gadotti, no reconhecimento de que Freire coloca a educação em uma relação com o problema da política e da sociedade. A afirmação ganha sentido, também, quando percebemos que Paulo Freire é um dos educadores brasileiros mais estudados no mundo, sendo o livro *Pedagogia do Oprimido* uma das obras traduzidas para diversos países. Mas porque Freire tornou-se mundialmente conhecido? Qual a natureza de sua produção? Por que ela nos interessa para pensar e entender o Brasil e para pensar e compreender o mundo?

Uma resposta inicial e prévia talvez seja a de que Freire tornou-se uma voz que representa um modo de auto compreensão de nosso mundo moderno pelo viés da educação. Sua forma de participar da história articulou um modo de entendimento que guarda suas raízes nas matrizes iluministas e na Revolução Francesa, exigindo, por parte de quem o lê e o interpreta, um reconhecimento de que há leituras anteriores e pressupostos fundamentais que ele espera dar continuidade em suas obras. Uma das questões aparece expressa na ideia de Utopia da Liberdade e seu vínculo com o conhecimento, a consciência e a Educação. Mas, este fundo iluminista e humanista, em geral, nunca esteve separado, da distância percebida por Freire, entre o projeto do idealismo moderno e as realidades vividas no Brasil. Se considerarmos que as

democracias modernas colocaram como condição a emergência de um povo emancipado para conduzir e construir uma sociedade emancipada, fica visível o contraste que marcara a sociedade brasileira com sua multidão de sujeitos analfabetos e destituídos de direitos em pleno século XX. Este tipo de análise coloca a abordagem de Freire em um tipo de construtivismo crítico e sócio-histórico.

Uma das razões possíveis para entender a obra de Freire e seu vínculo com a questão da liberdade no mundo moderno encontram-se expressas na própria contradição explicitada pelos pensadores liberais. Este entendimento já se encontra posto na arena filosófica pelas controvérsias explicitadas por Karl Marx acerca dos escritos de Hegel e dos Economistas Ingleses. Há um limite já assumido pelos últimos, mas principalmente por Adam Smith, acerca das contradições entre a ideia de progresso econômico, divisão do trabalho e participação no mundo público. Esta contradição é levada ao seu máximo por Karl Marx, o qual evidencia que o mundo moderno nasce sob o signo de aspiração pela liberdade, mas que os homens continuam acorrentados. Hegel criara todas as condições para que Marx pudesse pensar desta forma, ao enunciar de que o trabalho é produtor do homem, e de que há uma dialética entre o senhor e o escravo. Em outras palavras, já percebemos que o movimento para a ideia de uma Pedagogia da Libertação, enunciada por Freire, encontra eco no próprio reconhecimento de que o mundo moderno produz de um lado uma classe dominante e de outro uma classe dominada. A partir de Hegel, no século XIX, já era possível entender o valor da constituição da consciência e do conhecimento, se quisermos, para a continuidade da luta pela liberdade.

Hegel expressa a continuidade dos ideais modernos em torno da subjetividade, da história e da consciência. Sua filosofia expressa uma espécie de autoconsciência do mundo moderno em torno de sua luta pela liberdade. Na continuidade da filosofia de Kant, e mesmo na antítese dela, Hegel quer pensar a ideia de Liberdade, a partir do vínculo entre subjetividade, natureza e liberdade. A noção de liberdade encontra-se relacionada à autoconsciência humana e sua produção na história. É ela, a autoconsciência, que permite a nós humanos superarmos o reino da necessidade, e nos percebermos como animais históricos e, portanto, capazes de liberdade. O problema da alienação em Hegel é referente ao problema da constituição da subjetividade. O sujeito hegeliano para se tornar livre, precisa compreender o mundo social, do qual ele é um resultado⁴. Há, neste sentido, uma filosofia social que nasce com Hegel, a qual extrapola

⁴ O enfoque que conferiu amplo valor filosófico ao termo alienação aparece na história do pensamento filosófico moderno a partir dos escritos de Hegel acerca da fenomenologia do espírito. Hegel contesta a tese contratualista, procurando fundamentar a existência do Estado moderno e da sociedade política a

o projeto epistemológico kantiano. Torna-se possível entender que Marx, e depois Paulo Freire, são herdeiros desta noção dialética de Hegel, acerca da subjetividade, da história e da consciência⁵. No entanto, Paulo Freire e Hegel nunca desprezaram Kant, mesmo que nunca o tenham assumido integralmente. Esta preocupação com a questão do conhecimento e da autonomia humana guardam raízes com a preocupação filosófica e antropológica de Kant. “Autonomia, para Freire, é a capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino nas suas mãos” (GADOTTI, 2005, p. 7).

Esta breve e curta exposição pode nos ajudar a entender porque afirmara que Paulo Freire, enquanto pensador brasileiro, pode nos ajudar a entender nosso mundo moderno e projetar um sentido para a educação. Embora tenhamos que reconhecer que há limites na filosofia social de Hegel e mesmo de Marx, temos que considerar que eles colocam questões centrais para pensar o conhecimento e o mundo moderno. Uma delas refere-se ao caráter de reconhecimento de que o mundo, a sociedade e a história são uma permanente construção. Logo, o problema da constituição da subjetividade e do conhecimento precisa ser reconhecido sempre como uma produção social e histórica. Uma outra se refere ao problema das relações de poder e de dominação que constitui o mundo moderno, ou mesmo o problema da alienação⁶. Por isso, a ênfase de Freire de

partir da “ideia de que os sujeitos da história não são os indivíduos, mas sim o espírito absoluto ou mesmo a autoconsciência” (BOBBIO, 1998, p. 21). Hegel assume uma perspectiva em que o termo representava um processo de relação do espírito absoluto com a natureza, procurando demonstrar os distintos modos implicados da relação do homem com o mundo. O homem, para Hegel, pode ser compreendido como um ser da natureza e, neste sentido, ele assume a forma de um ser alienado de si mesmo. Mas, o homem pode ser também compreendido como um ser histórico, que pode produzir um conhecimento sobre a natureza e sobre si mesmo, e neste sentido pode se desalienar. “O termo final é o saber absoluto como consciência de que o objeto é produzido pela autoconsciência e nela se resolve” (BOBBIO, 1998, p. 21).

⁵ Hegel, conforme interpreta Kojève (2002, p. 501), compreende que “embora o homem viva na natureza, não está sujeito a suas leis” e, na medida que “à ela se opõe, cria um mundo novo que lhe é próprio; um mundo histórico no qual o homem pode converter-se e tornar-se um ser radicalmente diferente do que ele é como ser natural dado”. Mas, esta compreensão de Hegel, não nos levaria a perceber um Hegel mais implicado com os processos sócio históricos do que interpretou Marx? Creio que não. Marx, como um filósofo crítico, mantém uma relação ambivalente com Hegel. Em parte, concorda com sua versão sobre a alienação e, em parte a considera idealista (mistificada). Há, neste sentido, quem considere que o conceito de alienação em Hegel seja metafísico, ao passo que em Marx este conceito assumia uma feição concreta e humana. Desta forma, Marx apenas teria invertido o conceito de alienação produzido por Hegel, evidenciando que a alienação não é um atributo do mundo espiritual, mas antes uma condição criada pelos homens em seu universo de vida material.

⁶ A alienação, para Marx, não é um fenômeno da natureza do homem, mas antes uma condição produzida pelos homens na interface de sua vida econômica, política e social. Nas condições criadas pelas sociedades modernas, Marx (2009) compreende que “a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”. Nestas condições, segundo ele, “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz [...]”. O mesmo acaba ao final por se tornar “uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (MARX, 2009, p. 82-87). Em Marx, o termo alienação assume uma forma negativa que precisa ser enfrentada no campo político. A alienação não é um fenômeno eterno, metafísico, tampouco natural, mas antes uma condição histórica e que, por isso, pode ser superada. Marx trata o fenômeno da alienação como uma condição social negadora da omnilateralidade do homem, ou seja, das amplas capacidades e potencialidades humanas. Alienação em Marx significa, sobretudo, um conceito que expressa uma forma de vida social que se materializa em

que uma das tarefas da educação é favorecer a constituição da autonomia de pensamento e, outra, de ajudar os estudantes a desvelar as relações de poder que são constitutivas e atravessam seus horizontes de vida. Para Gadotti (2005, p.7) “Freire postulou a educação como ato dialógico libertador, tendo como fontes o humanismo e uma dialética marxista em que a subjetividade é condição da transformação social”.

Entendemos que esta aposta freiriana em torno de uma perspectiva dialética que nos oriente acerca do conhecimento e da educação assume uma feição de múltiplas pedagogias que com ele dialogam. Em parte, elas assumem Freire como um teórico da cultura, da linguagem e da consciência, que coloca questões referentes ao problema da divisão da sociedade em classes sociais. Esta leitura, bastante orientada pelo campo marxista, torna Freire um autor que defende uma luta por humanização e por um sentido de democracia, que não desconheça a desigualdade estrutural como uma marca das sociedades capitalistas⁷. Freire sabe, e quer evidenciar isto, que é preciso compreender as relações entre economia, política, cultura e linguagem. Nesta última, residem as formas tradicionais de dominação e de resistência. Escreveu ele que: “Uma das tarefas nossas como educador é esta: é decifrar o mundo opressor para o oprimido; por isso que esse trabalho é político” (FREIRE, 2014, p. 57). Por isso, insistiu, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2001), no fato de que na linguagem de cada um de nós habitam nossos conceitos limites (representações) em relação ao mundo. Freire evidenciou assim, que o mundo social vive estruturado em linguagem. A crítica da linguagem, ou como ele expressou, a crítica das ideologias, torna-se muito importante, porque nelas reside a forma de cristalização de um conjunto de relações de poder que circunscreve uma determinada sociedade.

De modo particular, Paulo Freire foi um educador brasileiro que se dedicou à educação de jovens e adultos. A consolidação de seu pensamento se deu diante ao cenário histórico e político da década 60, sendo que com o Golpe Militar de 1964 foi preso, e após isso, exilou-se no Chile. Assim, teve a oportunidade de formular seu método de alfabetização para jovens e adultos, testá-lo e sistematizá-lo teoricamente. É

formas concretas de dominação, exploração, mercantilização e coisificação. Condição produzida, na modernidade, pela divisão social do trabalho, pela ascensão da propriedade privada dos meios de produção e pela exploração do trabalhador.

⁷“O problema da dialogicidade tem a ver com a postura democrática da presença do ser como sujeito do seu conhecimento, como sujeito da sua educação. Ora, uma escola que experimente um pouco disso, então não será na verdade destruidora. Ela trabalhará, pelo contrário, pela restauração e a recuperação da memória que às vezes se perde”. [...] “Olha, não é só a educação brasileira, é a sociedade brasileira inteira que precisa ser refeita, que tem que ser reconstruída, reinventada. E reinventando a sociedade inteira a gente vai reinventar a educação que agora não vale quase nada. Vale alguma coisa, mas está horrível, e nela a escola” (FREIRE, 2014, p. 42).

válido ressaltar que seus pressupostos se estendem a todos os ramos da educação, não somente para a educação de jovens e adultos.

O educador possuía ideais progressistas e baseava-se em um pensamento construtivista, o qual defendia que todos podiam aprender, construir seus conhecimentos e significar as próprias aprendizagens, o que implicava um projeto de vida significativo. Alguns teóricos afirmam que a liberdade-libertação, ou seja, a educação como um fim libertário é o ponto central de sua tese. Entre suas principais obras, se destacam *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1997).

Gadotti (2007), em seu livro “A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar”, comenta sobre a incompletude do humano que está em constante processo de aprendizagem. Freire (2002) afirma que o inacabamento do ser humano é uma característica de estar vivo, afinal, o ser humano, diferentemente dos animais, foi criando seu mundo através da sua racionalidade, comunicando-se através da linguagem, e assumiu uma postura ereta que lhe permitiu o uso das mãos. Assim, “[...] já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (FREIRE, 2002, p. 22).

Nessa perspectiva, o inacabamento não condiz com uma postura condicionante e alienada de um objeto. Freire (2002, p. 23) comenta: “[...] o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele”. Consequentemente, o sujeito não é mais um objeto, e sim protagonista de uma história e da sua história, na qual se coloca em um movimento constante de busca.

A aprendizagem do inacabado requer condições, tempo, e é movida pela curiosidade. As condições dependem do ambiente em que a aprendizagem se dá e, assim, tem-se a família como primeira comunidade, afinal, é o grupo social da criança. A escola torna-se a segunda comunidade e, por sua vez, precisa considerar as aprendizagens não escolares que se dão nos espaços de convivência dos aprendentes.

Neste contexto, segundo Freire, é importante e necessário considerar os contextos que os educandos estão inseridos tendo consciência de que estes também emergem aprendizagens. Assim, a escola torna-se um espaço de relações entre as pessoas envolvidas, pais, alunos, professores, funcionários, e também de representações sociais, representações da diversidade latente do seio da sociedade. Dessa convivialidade, confluem diferentes saberes e é daí que emerge a sabedoria. Por isso, a aprendizagem dos saberes instrumentais não deve excluir os preceitos éticos.

Freire (2002) comenta sobre a assunção da identidade cultural, ou seja, em assumir a dimensão da cultura que constitui o sujeito, considerando a existência de outras identidades diferentes. Para tanto, comenta que o docente deve estar aberto a esta diversidade, considerando que o pragmatismo e o autoritarismo não contribuem para que o aluno aprenda a assunção. Assim, as ações do professor neste espaço são forte influência para este processo, considerando também o caráter socializante das vivências informais que são experienciadas na escola e que não constam nos currículos.

Contudo, é imprescindível a participação dos alunos nas proposições, mas uma participação ativa, autônoma. Freire (2002) contesta uma práxis que desrespeita a autonomia do educando, o que considera uma transgressão dos fundamentos éticos da existência. Assim, é coerente que se preze pela dialogicidade, pela aprendizagem no diálogo com o diferente, pois é a partir disso que o ser humano vai evoluindo na sua incompletude.

Assim, em um movimento mútuo de troca e de respeito, aluno e professor aprendem juntos, não havendo superioridade de um sobre outro e prevalecendo uma relação horizontal entre ambos. Esse movimento exige bom senso por parte do docente, o que o coloca em uma posição de quem respeita o educando, “[...] à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola” (FREIRE, 2002, p. 26).

É válido fazer um adendo sobre o que Freire (2002) comenta acerca do bom senso, no sentido do autoritarismo versus autoridade. Algumas ações do professor, como estabelecer prazos, cobrar tarefas, exigir do aluno seu melhor empenho não são condições do autoritarismo, mas sim, sua autoridade desempenhando o papel mediante seu dever de ensinar. Além disso, o autor comenta que para desempenhar seu dever necessita de condições no espaço de trabalho, o que permite o seu desempenho. Nem sempre isso se efetiva na prática, e tais condições são tão adversas que o professor fica limitado.

Ainda sobre o fazer docente, a docência-discência é um termo usado por Freire (2002), o qual implica na ideia de que o professor e o aluno convivem e entre estes há uma troca de conhecimentos, como já foi mencionado anteriormente. Assim, a docência é inseparável da pesquisa e, neste âmbito, Freire (2002, p. 14) entende que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

De igual forma, o autor defende a curiosidade, que movimenta o processo de aprender e o de ensinar, tanto para o educando quanto para o educador. Esta curiosidade que permite o envolvimento do aluno, sua atuação, incita questionamentos e explanação de ideias. Esta mesma curiosidade permite ao professor dinamizar sua prática, observar criticamente os objetos que o cerca, buscando elementos para dar sentido ao seu fazer com os alunos. Assim, o professor é quem organiza e problematiza a aprendizagem, diante de uma vasta gama de informações.

Freire (2002, p. 34) aponta que “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. A partir disso é que há uma abertura do ser humano ao mundo, a novas descobertas, a novas construções. Se a curiosidade do aluno não é instigada, significa que é ausente no docente. Apesar de que esta deve ter limites, no sentido ético, em respeito à privacidade do outro.

Novamente é importante comentar sobre o exercício da autoridade diante desse contexto. A autoridade docente deve ser democrática e prezar pela liberdade do aluno, e isso se dá a partir da segurança. Freire (2002, p. 36) descreve isso muito bem quando afirma que “[...] é a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se”. Além disso, argumenta que a preparação do professor no sentido de competência é essencial para tanto, da mesma forma o seu conhecimento, considerando a generosidade e o respeito como elementos indispensáveis.

Freire (2002) comenta que ensinar exige também alegria e, da mesma forma, esperança. A esperança é necessária tendo em vista que o ser humano é inacabado. Além do mais, esta esperança reside nas lutas e no que é feito em prol da melhora da qualidade na educação, que segundo o autor, sofre com o descaso desde que a sociedade brasileira foi criada. Essa “[...] luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 2002, p. 27).

Se a prática docente precisa ser reflexiva, as lutas que são travadas em prol da educação e da dignidade da profissão do ser professor também precisa ser elemento de

reflexão. Mais que isso, essas lutas são históricas e, então, segundo o autor, é preciso rever a forma de lutar, não se permitindo acomodar com os discursos do poder público de que não há nada o que se fazer.

Diante de tudo isso, para o educador, a escola é um espaço de ensino, de aprendizagem e de convivência, onde todos os envolvidos têm espaço e oportunidade para evoluir, transformar e transformar-se. Assim, a educação é parte integrante da sociedade, em que qualquer cidadão, independentemente de suas condições, tem o direito de fazer parte. Oliveira *et al.* (2020, p. 12) comenta que “[...] sua função é proporcionar às camadas populares, através de um ensino efetivo, os instrumentos que lhes permitam conquistar melhores condições de participação cultural e política e reivindicação social”.

Em suma, Freire, como pensador brasileiro, que viveu em pleno século XX, é um pensador humanista, que como herdeiro das tradições semitas e gregas, aposta na capacidade autocrítica do humano, e de sua capacidade recriadora de mundo para alçar voos em direção à liberdade. Tornou-se uma referência para pensar a emancipação no Brasil, ajudando a construir um sentido para a educação em um âmbito democrático. Para tanto, tentou mostrar que nunca estamos fora da história e que, portanto, toda nossa ação, é, fundamentalmente, marcada por um modo de participação que pode ser de omissão ou de compromisso com aqueles marginalizados e excluídos dos processos sociais hegemônicos. Talvez esta articulação tão forte e profunda com os desvalidos da história, tenha rendido a Freire um lugar tão especial no mundo moderno. Assim como tem sido tão fortemente combatido e criticado, ele também tem sido considerado alguém que deu voz e vez a uma multidão de sujeitos sociais que têm se tornado objetos da história do mundo. Neste sentido, Freire tem uma mensagem forte para afirmar no Século XXI, e ela se refere ao problema da Democracia (Política), especificamente em torno de seu vínculo com a Emancipação (do Sujeito e da Liberdade Humana), e também com o problema da Diferença (do Outro, da Alteridade, da Cultura, da Ética). Problema que não pode ser pensado fora, ou de forma independente, dos marcos de uma sociedade globalizada fortemente dominada pelos pressupostos do capitalismo e do mercado financeiro.

3 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SAVIANI

Dermeval Saviani é um professor, filósofo e pedagogo brasileiro, formado em filosofia e doutor em filosofia da educação. Sua visão progressista no âmbito

educacional é marcada por suas próprias vivências e experiências em períodos de grandes transformações sociais, como a consolidação da democracia no país e também grande mudança na educação deste.

O autor defende duas linhas teóricas: as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e a pedagogia nova) na qual dá maior ênfase e as teorias crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e teoria da escola dualista). Dentre suas principais obras, destaca-se *Escola e Democracia* (1983), *Educação – Do Senso Comum à Consciência Filosófica* (1980) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991).

Na visão do autor, a escola é o ambiente onde se deve servir aos interesses das pessoas, garantindo a todas as classes populares o ensino e os saberes necessários não só para o período escolar, mas sim para a vida. É na escola que o aluno deve ter a possibilidade de adquirir os conhecimentos para a sua realidade, além de discernimento e poder para analisar a sua realidade de uma maneira crítica e tenha condições de participar na democracia da sociedade.

Em seu livro *Escola e Democracia* (1999), Saviani busca explicar as teorias da educação e seus principais problemas com foco na marginalização. Para elucidar, divide as teorias em dois grandes grupos, sendo que o primeiro grupo são as teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social e superação da marginalidade. Já o segundo grupo é formado pelas teorias que enxergam a educação como instrumento de discriminação social, ou seja, um fator dessa marginalização.

Estes grupos vão explicar a marginalidade, partindo do princípio de entender as relações entre educação e sociedade. Para o autor, no primeiro grupo estão as teorias que compreendem a sociedade como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros, e a marginalidade é um fenômeno acidental que “afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida” (1999, p. 16). Em vista disso, a educação surge como um instrumento de correção dessas distorções, ou seja, a função de reforçar os laços sociais e promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos na sociedade.

No segundo grupo de teorias, entende-se a sociedade como essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes “antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida

material” (1999, p. 16), então, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade.

Assim sendo, Saviani compreende que a marginalização da criança pela escola se dá porque ela não tem acesso a esta, enquanto que a marginalidade é a condição da criança excluída. Faz também uma avaliação destes processos, explicando o quão são prejudiciais não só a criança, mas também à sociedade, gerando problemas de grandes proporções não só aos envolvidos na educação como às esferas política, social e administrativa.

Portanto, pensar a escola como um local que prepara a criança para o futuro, para a vida em sociedade, uma transmissora de valores éticos e morais e que cumpra com o papel de acolher estes alunos, configura-se em pontos de extrema relevância para Saviani. Ao tratar do contexto escolar, o autor entende que a escola precisa ser um espaço que possibilite a aquisição de conteúdos, que permita ao professor trabalhar com a realidade do aluno dentro de sala de aula, para que tenha condições de discernimento e poder para analisar a sua realidade de maneira crítica.

Além disso, é fundamental que o poder público pegue a responsabilidade junto com a escola neste processo, pois quando a escola é valorizada como instrumento de apropriação do saber, pode contribuir para eliminar a seletividade e exclusão social e conseqüentemente para erradicar as disparidades de níveis escolares, evasão escolar e marginalização, logo:

[...] a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 1999, p. 18).

Quando pensamos no alinhamento entre teoria e prática, em que se configura uma práxis, faz surgir um trabalho, o qual Saviani chama de “não material”. O produto resultado dessa práxis, ou seja, o conhecimento, não pode ser separado do sujeito e do pensar. Ao analisarmos na perspectiva do autor, entendemos que o processo educacional é um trabalho que se desenvolve nas escolas relacionados ao saber, mas não a qualquer saber.

Portanto, a prática docente é um dos aspectos mais importantes e que merece ser discutido. A práxis docente envolve aspectos de sua natureza como o ensinar, e

aprender, as avaliações, o sujeito que aprende e o conhecimento. Esse conhecimento, segundo Saviani, é um conhecimento elaborado e não um conhecimento espontâneo, e o saber sistematizado e não fragmentado.

Logo, o docente precisa ter claro que o conhecimento elaborado deve ser para o aluno um processo que está sempre em construção. Além disso, o espaço onde se ensina/aprende esse conhecimento precisa ter o poder de humanizar os sujeitos, construir a linguagem, o pensamento crítico e as disciplinas curriculares. Saviani comenta:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (2003, p. 13).

Para que isso aconteça, a comunidade escolar, o professor, o aluno e sua família precisam estar engajados seriamente nesse objetivo central que é o ensinar e aprender. Ao focar no papel docente, Saviani entende que o professor precisa ter o domínio do que trabalha em sala de aula para atingir seu objetivo, que é fazer o aluno progredir, crescer e expandir seus conhecimentos. Para isso, é preciso atentar a maneira e ao processo de como será mediado esse conhecimento para que o aluno consiga de fato aprender.

Neste sentido, o autor entende que a mediação do professor e da comunidade escolar é que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado. O autor explica que “[...] o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação” (2003, p. 74).

Essas discussões que Saviani apresenta sobre a escola e ao processo de ensino, nos faz abrir um leque de possibilidades para discorrer sobre outros pontos que cercam esta temática, dentre elas, destacamos a pesquisa. Na concepção do autor, a pesquisa é a incursão no desconhecido e não se pode dizer que o ensino é um processo de pesquisa. Isso porque o ensino, em sua concepção, é a incursão no já conhecido (SAVIANI, 2003).

Para elucidar melhor esta ideia, procuramos apurar o sentido mais completo da pesquisa no comparativo com o ensino para Saviani. Para ele, a pesquisa é a busca por respostas a problemas novos ou ainda não solucionados que se originam da sociedade

enquanto que o ensino é a transmissão do conhecimento ou do patrimônio acumulado pela humanidade para as novas gerações e tem uma extrema relevância na formação das novas gerações, para que consigam exercer seu papel no trabalho e na sociedade em geral.

Saviani acredita que ao identificar a pesquisa como ensino, ocorre o empobrecimento das duas atividades. Isso porque a pesquisa não pode ser realizada/executada por meio de caminhos e métodos rígidos, pré-concebidos e sem o domínio do que já se conhece. Para além disso, o que é desconhecido não diz respeito somente ao que o indivíduo não sabe, mas ao que a sociedade e a comunidade científica desconhecem.

O autor comenta que o desconhecido só se define no momento que se confronta com o conhecido, ou seja, se não se domina o já conhecido ou até mesmo não for possível detectar o ainda não conhecido, para incorporar o mesmo mediante a pesquisa e ao domínio do já conhecido. Entende também que não pode ser definido em termos individuais e sim em termos sociais porque trata daquilo que a sociedade atual e a humanidade, em seu todo, desconhece. É dessa forma, segundo Saviani, que se é possível encontrar um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes em comparação daquelas que de fato não são, nos termos do autor, distinguir a pesquisa da pseudo pesquisa (conhecida como a pesquisa de brincadeira) que “em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos do ensino” (SAVIANI, 1999, p. 47). Neste modo de pensar e entender a educação para além das teorias tradicionais e crítico-reprodutivistas, Saviani elaborou um termo para denominar seu enfoque novo, caracterizando-o de pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica compreende que o homem é um ser aprendente que se humaniza nos processos sociais, culturais e históricos. O professor Dermeval Saviani, autor de tal concepção, aponta, nesse sentido, a tarefa do trabalho educativo como uma das mais vitais à condição humana: trata-se, nada mais, nada menos, do que a tarefa de fazer realizar em cada indivíduo particular, pela via do conhecimento, o que a sociedade já realizou em termos de conquistas sociais e epistêmicas. Destacamos que esta tarefa só pode ser cumprida plenamente numa sociedade democrática que crie condições infraestruturais adequadas e com educadores comprometidos.

Eis aqui o sentido revolucionário desta concepção – ela compreende que a democratização do saber elaborado socialmente – é uma conquista e um direito das novas gerações. Aos educadores, cumpre estarem formados à altura de seu tempo, com ampla cultura geral e com profundo saber específico, a fim de que possam não apenas

socializar este saber, como fundamentalmente mostrar as interfaces deste saber com o mundo em que vivem. “A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2003, p. 98).

Pensamos de forma um pouco diferente de Saviani, que trata-se de pensar na escola e na tarefa dos educadores como uma tarefa reconstrutiva do saber produzido socialmente. A leitura crítica do mundo, em parte, significa esta capacidade de produzir leituras radicais, rigorosas e de conjunto sobre a totalidade do mundo social e histórico. Ela não é um dado, mas uma construção, na qual o educador é fundamental, a fim de reconstruir em totalidades mais alargadas e complexas aquilo que o senso comum e a ciência parcelar e positivista trata de forma fragmentária e unilateral. É o educador que cria as condições para que seus alunos pensem sobre o mundo vivido, ou apenas aprendam a memorizar conteúdos de forma fragmentada. Saviani assim exemplificou sua abordagem de ensino:

Tendo procurado colocar em prática o sentido da filosofia da educação conforme a defini, isto é, como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta, organizei os textos de apoio de uma forma que provocava os alunos a refletirem sobre os problemas da educação brasileira (SAVIANI, 2012, p. 4).

A formação inicial e continuada dos educadores torna-se muito relevante neste processo, uma vez que pode construir uma noção de conhecimento que articule dimensões parciais e unilaterais de mundo e de realidade. A concepção dialética, enquanto proposição teórico-metodológica, possibilita articular concepções de conhecimento muitas vezes contraditórias criando novas noções teóricas e conceituais que permitem enfrentar a realidade.

É o caso da Pedagogia Histórico-Crítica, que nasceu do movimento de busca da superação de concepções tradicionais, escolanovistas e crítico-reprodutivistas na educação. A superação ocorre conservando aspectos fundamentais de outras teorias com vistas a uma nova compreensão da realidade e do mundo. Então, os educadores também podem criar novas formas de educar e lidar com a realidade e o ensino no momento que buscam criar novas visões de mundo e de conhecimento. Nestas, há maior articulação entre os diferentes níveis da realidade econômica, social, política, cultural e educacional.

Com efeito a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante destas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir á questão educacional (SAVIANI, 2003, p. 100).

Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2007, p. 69).

Condição que permite valorizar tanto os conteúdos a serem ensinados, quanto as capacidades humanas que precisam ser desenvolvidas, bem como situar estas instâncias nas condições sociais e históricas de seu tempo/espaço. Por isso que se trata sempre do professor aprender a perguntar sobre o alcance e o valor dos saberes e conhecimentos que ensina em relação ao tipo de mundo social e histórico que está educando. No entendimento de Saviani (2003, p. 75), “a pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano”.

Para tanto, há a necessidade de reconhecer o valor da escola e a especificidade da escola e da pedagogia no processo de formação e humanização. A escola tem criado um tipo particular de pensamento que favorece a outro tipo de leitura de mundo. Por isso que a escola se torna imprescindível. Muito do que se atribui ao fracasso da escola em termos de insucesso dos alunos na aprendizagem não está nela mesma, mas sim nas próprias condições históricas de constituição da sociedade brasileira.

Deveríamos não só atentar para os problemas internos do processo de escolarização, como também para o processo desigual de distribuição do saber escolar ao longo da história da sociedade brasileira. A oferta de ensino público no Brasil é muito tardia e só começa a acontecer no final do século XX. Ela se massifica, fundamentalmente, a partir de métodos tradicionais. Não poderia ser diferente se pensarmos na nossa histórica constituição pedagógica. As concepções que animaram a educação brasileira provêm em parte das vertentes religiosas (tradicionais – 1700), das vertentes liberais (escolanovistas – 1930), das vertentes tecnicistas (1960), das vertentes crítico-reprodutivistas (1970). Isso nos dá o parâmetro para pensar a cultura pedagógica que constitui nosso imaginário de escola, de educação e de ensino.

Em parte, o ideário escolanovista e construtivista já se presentifica desde o início do século passado, mas só começa a fazer parte do imaginário e da prática dos professores em meados da década de 1980. Este movimento torna-se mais plural e complexo na década de 90, mas ainda preserva muito do sentido tradicional do ensino. O problema de fundo, deste imaginário, na concepção histórico-crítica, é a perspectiva dualista e a-histórica que o traveste. Ora a escola se preocupa com o ensino de conteúdos que não tem relação crítica com o contexto histórico (pedagogia tradicional), ora a escola se preocupa com os métodos que favorecem o aprendizado ativo dos sujeitos (pedagogia nova). Em ambos, os contextos histórico-sociais são menosprezados e o sentido social dos conhecimentos não são considerados.

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola (SAVIANI, 2003, p. 75).

A aposta da pedagogia histórico-crítica é a de que novas formas de intervenção didática possam nascer desta compreensão dialética do processo educativo, uma vez que implica um planejamento que considera as dimensões contextuais (sociais, econômicas, políticas e culturais) dos conteúdos, bem como a interface e relevância de métodos ativos e situados de ensino. O desafio da pedagogia é a elaboração do saber: implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social (SAVIANI, 2003, p. 77). “Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização” (SAVIANI, 2003, p. 77). Na leitura de Saviani

[...] concluí que o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2012, p. 2).

[...] Orientada por essas preocupações a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2012, p. 9).

O papel do professor é central nesta nova concepção, uma vez que ele precisa reconstruir a tradição pedagógica que o formou em busca de um novo suporte teórico no qual as instâncias complexas do ato educativo se presentifiquem: a) conhecimento; b) estudante; c) professor; d) método. Trata-se de produzir sujeitos críticos e criativos por meio de métodos ativos, mas a partir de um intenso e profundo diálogo com o conhecimento produzido socialmente e que precisa ser elaborado pelos sujeitos.

“É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria” (SAVIANI, 2003).

Em vista disso, podemos concluir que Saviani e os demais teóricos que caminham nesta perspectiva, argumentam que a pesquisa na escola se apresenta como um recurso didático e que não deve ser tomada numa perspectiva tão rígida quanto na pesquisa científica. Apesar dessas argumentações, percebe-se que a escola deve possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. Ademais, a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Saviani interpreta que ensino não é pesquisa, pois o professor estuda determinado conteúdo/assunto para transmitir aos seus alunos, mas precisa entender que através da sua prática precisa criar artifícios inteligentes, como propor atividades que levem à resolução de problemas, fazendo com que o aluno assuma sua responsabilidade e sua capacidade de pensar e de se posicionar perante os desafios do seu dia a dia.

4 CONCLUSÕES

Neste texto, buscamos englobar visões de aluno, professor, práticas pedagógicas e a escola na perspectiva de Paulo Freire e Dermeval Saviani, a fim de fazer contrapontos entre dois grandes filósofos e educadores do cenário educacional brasileiro.

Quanto ao aluno, Freire entende que este deve assumir uma postura ativa diante das propostas de aprendizagem, com o intuito de construir sua aprendizagem para então poder transformar a sua realidade com autonomia. É importante lembrar que essa aprendizagem deve fazer sentido, e ter conexão com a realidade que o aluno vive. Na

concepção de Saviani, que corrobora com Freire, ao aluno não compete apenas a aquisição do conteúdo, mas a transformação do meio social o qual está inserido, fazendo da escola, um local de igualdade e oportunidades.

Neste processo, para Freire, ensinar inexistente sem a aprendizagem, ou seja, todos os envolvidos, tanto educador quanto educando, aprendem e ensinam. Assim, o educador deve estar aberto ao que o aluno traz, à diversidade do contexto e da cultura, mantendo uma postura dialógica, ética, e respeitosa na mediatização e organização do ensino. Outrossim, a prática pedagógica não perpassa o pragmatismo ou autoritarismo, ainda que o professor precise exercer sua autoridade em prol da aprendizagem dos alunos. A pesquisa é uma ferramenta de formação, como também, elemento de reflexão do docente.

Saviani, de sua parte, percebe o professor como responsável por elevar os alunos do nível de conhecimento espontâneo, de senso comum para o nível de conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e portanto, passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta e articulada.

O autor entende que a práxis docente envolve aspectos de sua natureza como o ensinar e aprender, as avaliações, o sujeito que aprende e o conhecimento. Portanto, o docente precisa ter domínio daquilo que irá transmitir, bem como responsabilidade de ensinar/aprender e ter o poder de humanizar os sujeitos, construir a linguagem, o pensamento crítico e as disciplinas curriculares.

Contudo, Freire defende uma educação libertária, em que por meio do conhecimento que adquire o sujeito consegue ser ativo e crítico na vida social e política, realizando as transformações que desejar. A escola, por sua vez, é o espaço onde essa construção se dá, através da socialização, da assunção da própria identidade cultural e do convívio com o diferente.

Portanto, Dermeval Saviani entende a escola como o ambiente adequado para que o professor possa exercer da melhor forma possível o seu papel. É na escola que o aluno deve ter a possibilidade de adquirir os conhecimentos para a sua realidade, além de discernimento e poder para analisar a sua realidade de uma maneira crítica e tenha condições de participar na democracia da sociedade.

Assim, diante dos pressupostos explanados sobre os educadores, percebe-se essencialmente a importância do papel da escola na formação do cidadão, cada qual abordando ao seu modo esta instituição e o seu papel na sociedade, bem como a prática pedagógica do professor e sua relação com o aluno.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. v. 1.
- CINTRA, Benedito Eliseu Leite. **Paulo Freire entre o grego e o semita: educação: filosofia e comunhão**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GADOTTI, Moacir. Ideias & fatos: o legado de Paulo Freire. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 91, n. 04, p. 155-165, jul./ago. 1997.
- GADOTTI, Moacir. O plantador do futuro. *In*: PINTO, Manuel da Costa; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: a utopia do saber**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005. (Coleção memória da pedagogia, n. 4).
- GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- KOJÉVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- OLIVEIRA, Fábio Silva de; OLIVEIRA, Flávia Silva de; COSTA, Neuma Gomes da Silva. A função social da escola: uma reflexão na ótica de Paulo Freire. *In*: SANTOS, Euzimar Gregório (org.). **Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa**. João Pessoa: Libellus Editorial, 2020.
- PEREIRA, Dirlei de Azambuja; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Marx, Freire e a escola pública. *In*: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Neiva Afonso. **Caleidoscópio: temas de educação e filosofia**. Pelotas: Editora e Gráfica/UFPEL, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; SILVA, Everaldo Fernandes da. Algumas impressões sobre a escola no imaginário popular. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 18/19, n. 1/2, p. 204-219, jan./dez. 2009/2010.

Luana Henrichsen – Graduada em Licenciatura em Matemática, com Especialização em Ensino, Linguagens e suas Tecnologias pelo IFRS. Mestrado em Modelagem Matemática pela UNIJUÍ e Doutoranda em Educação nas Ciências, também pela UNIJUÍ. É professora da Rede Municipal de Ibirubá. E-mail: luana.henrichsen@sou.unijui.edu.br.

Diane Saraiva Fronza – Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UNIGRANET e em Licenciatura em Matemática pelo IFFar. Mestranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. É professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Email: diane.fronza@sou.uniju.edu.br.

Sidinei Pithan da Silva – Graduação em Educação Física pela UFSM, Graduação em Farmácia pela UFSM, Graduação em História pela UNIJUÍ. Mestrado em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ e Doutorado em Educação pela UFPR. Atualmente é professor dos Cursos de Educação Física (EDF), de Medicina e do Mestrado e do Doutorado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. Atua como membro efetivo do Núcleo Docente Estruturante do Curso de História. É Coordenador e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e professor no Mestrado Profissional em Educação Física - Unijuí-RS/Unesp/SP. Email: sidinei.pithan@unijui.edu.br.

A FLEXIBILIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO DISFARÇADA DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL⁸

Chanauana de Azevedo Canci

Jaqueline Moll

Claudionei Vicente Cassol

1 INTRODUÇÃO

Muito embora as discussões sobre as mudanças no Ensino Médio tenham tido início em 2013, em razão do Projeto de Lei nº 6.840, que tramitava no Congresso Nacional, foi em 2016 que a reforma ganhou corpo em meio ao cenário *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff e assunção de seu Vice, Michel Temer, à presidência. Por meio da Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016, é outorgada a Reforma do Ensino Médio em parâmetros bem diferentes daqueles que o então Projeto de Lei propunha e das discussões que já haviam indicado caminhos diferenciados para a etapa final da educação básica em, pelo menos, duas versões anteriores, contemplando as demandas da sociedade⁹.

Em 2017, a Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.415, enaltecendo os debates que, a partir de então, se avolumaram e tomaram tonalidades críticas pelos rumos que a proposta assumiu e diante da divulgação ampliada e análises que começaram a ser realizadas. As argumentações que buscavam dar forma e força à reforma estavam baseadas no discurso de que o Ensino Médio não mais correspondia às expectativas dos estudantes e que a etapa de ensino estava, em grande medida, voltada ao meio acadêmico, quando os jovens queriam, na verdade, seguir outros caminhos, trabalhar e ter oportunidades de renda. Com essas falas, propagavam-se os índices de retenção e evasão do Ensino Médio para justificar a proposta, propagandear as novidades e apressar a implementação fazendo crer que as inovações da proposta seriam suficientes para a qualidade da educação, o protagonismo juvenil e estudantil, o progresso e a ordem pelas vias do empreendedorismo.

⁸ Trabalho dos líderes do GT 2 “Ensino Médio: entre necessidades, fragilidades e contradições”.

⁹ Sobre essas questões, indicamos a comunicação do Professor Fernando Jaime González, “**O atual estado da BNCC**”, desenvolvida no âmbito do evento “Políticas Educacionais e Tensionamentos Atuais” do PPGEDU/URI. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7G8fGxdwIY&t=10>

Mascarado pela ideia de preocupação com o futuro das juventudes brasileiras, de seu posicionamento social e econômico em meio a um país *em crise*, é que se fundou a reforma, como se fosse, de fato, uma solução adequada para todos os impasses; como se sua aplicação efetivasse a salvaguarda dos direitos educacionais de estudantes e garantisse acesso, permanência e aprendizado de todos e todas.

Essas palavras iniciais têm a pretensão de situar leitores e leitoras, ainda que brevemente, sobre o contexto no qual se desenvolve a reforma educacional do Ensino Médio, política idealizada, justificada e efetivada por operadores legais, agentes políticos e representantes de instituições privadas (institutos, fundações e associações) do país, sem a efetiva, adequada, ampla e necessária participação social e de representantes de escolas e universidades que cotidianamente vivenciam a educação em sua concretude.

Em linhas gerais, é desse modo que tem se concretizado uma lei, que com sua força normativa, passa a gerir a educação das juventudes brasileiras, consolidando uma ruptura (quase que total) com qualquer oferta de formação científica e de uma educação pensada na dimensão integral, *omnilateral*, dos cidadãos e das cidadãs do Brasil. Desse modo, o *novo* Ensino Médio não representa uma inovação no campo educacional, mas reitera e aprofunda as dualidades, historicamente consolidadas, entre a escola para aqueles e aquelas com destino ao ensino superior, aos altos cargos, salários e funções de comando e poder, e aqueles e aquelas destinados/as ao trabalho técnico e braçal, com oportunidades mais escassas de trabalho e remuneração.

A *oportunidade de escolha* pelos itinerários formativos — que veladamente atua no impedimento da continuidade de estudos em nível de ensino superior — não fornece aos jovens a tão divulgada formação técnico-profissional, preparo para o trabalho e para a vida, tal qual acontece nas experiências em Institutos Federais, por exemplo. Seu papel tem sido, seguramente, o de prolongar o distanciamento das juventudes mais pobres do conhecimento que as letras e as ciências permitem. Além dessas constatações acerca da precariedade dos itinerários formativos, surgem, neste ponto, outras problemáticas, como a impossibilidade estrutural e sistêmica de as escolas e as redes públicas oferecerem as trilhas de escolha livre dos/as estudantes: falta de espaços pedagógicos adequados, professores/as com formação específica, formação permanente para docentes e equipes gestoras, insuficiência de recursos financeiros para sustentação e financiamento, enforcamento dos canais de comunicação e inexistência de fóruns amplos com a comunidade, anunciam a inconsistência e superficialidade da proposta. A flexibilização, neste horizonte, é a legalização da precarização científica, formadora,

humana e ética da educação e o comprometimento da sociedade nas instâncias sociais, políticas, econômicas e culturais.

Estas colocações preliminares anunciam a organização deste capítulo sob duas faces. Na primeira, trazemos algumas críticas sobre o caráter regressivo que representa a reforma do Ensino Médio amparada em apressamentos legalistas, superficializações formativas e entreguismo intelectual e científico. E, em um segundo momento, nos esforçamos para elucidar os contrapontos entre a flexibilização da aprendizagem e o propagado protagonismo estudantil. Tematizamos a forma como a proposta de reforma se apresentou em uma retórica solucionadora do problema educacional para o Ensino Médio, pela via do ensino integral, colocando o/a jovem como principal representante de suas vontades, escolhas, formação e futuro.

A perspectiva analítico-crítica que se desenvolve no texto, sustenta-se ante a atualidade temática e ampla problemática suscitada com a proposta de reforma do Ensino Médio. Um olhar geral sobre a BNCC e a legislação que estabelece o Ensino Médio é realizado nesta reflexão, com luzes teóricas de pensadores e pensadoras da área educacional e social. O texto, portanto, é analítico, com bases bibliográficas e documentais.

2 O CARÁTER REGRESSIVO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A sistemática de produção da Base Nacional Comum Curricular apresenta, em nossa compreensão, grande número de situações complicadas, antidemocráticas e, por isso, prejudiciais às instâncias educacionais. As saudáveis divergências e disputas de forças sociais, políticas e pedagógico-filosóficas implicadas no pensar o sistema educacional brasileiro começam a ecoar no governo Fernando Henrique Cardoso quando da tentativa de implementação da pedagogia por competências, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, instituídas pela Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999 e, no ano seguinte, pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. A proposta encontra anuência no Rio Grande do Sul, com o, também neoliberal, governo de Antônio Britto.

No Rio Grande do Sul, particularmente, a proposta de ensino por habilidades e competências, passa por grande questionamento no governo de Olívio Dutra que implementa a *Constituinte Escolar*, constituindo grande fórum de debate amplo da

sociedade gaúcha para definir, no campo político-pedagógico e científico, as concepções educacionais a serem estudadas, debatidas, assumidas e implementadas.

O insucesso da proposta de habilidades e competências para a educação nacional brasileira produz nova política e sistemática com a eleição de Lula para a presidência do Brasil. A divisão entre o Ensino Médio e a educação profissional que havia sido definida na década anterior, entra para o debate e a última etapa da educação básica começa a ser pensada, articulada e viabilizada através de formações docentes e canais de diálogo com a sociedade e as comunidades escolares. O Ensino Médio compõe a agenda da educação brasileira que, inclusive, reformula a Constituição para estabelecer a grande política pública do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em lugar do limitado FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), através da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

Os estudos em torno do Ensino Médio cumprem exigência constitucional de construir, pela primeira vez na história brasileira (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2022), uma proposta de base para o sistema educacional brasileiro. A BNCC está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e assume sua relevância enquanto documento central para a organicidade da política educacional no Brasil. Duas versões são construídas até agosto de 2016 (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2022). Entidades ligadas à educação, como o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação), além de Professores e Professoras de 35 universidades, indicam Neira, Alviano Junior e Almeida (2022) a participarem da construção que, ao final de cada etapa, é posta em debate amplo e aberto a todos os setores da sociedade.

Segundo Neira, Alviano Junior e Almeida (2022), a primeira versão não consegue se desvencilhar das forças hegemônicas do mercado neoliberal e parece não avançar em termos de construção do conhecimento. A proposta tímida é questionada pelo segundo grupo, por entidades, organizações e pela sociedade, que apresentam grande volume – em torno de 12 milhões – de contribuições, segundo os autores supracitados. A proposta avança em termos de independência e desatrelamento “euro-estadunidense” (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2022). Porém, na compreensão dos pensadores que nos sustentam nestes parágrafos, setores

conservadores da sociedade brasileira intensificam rechaços à proposta democrática para a BNCC e desengavetam projetos articulados pelas aristocracias e grupos reacionários e, em tempo recorde, no embalo do processo de *impeachment*, passam a legislar a educação brasileira através de medida provisória e tramitação célere que retira da sociedade brasileira e das entidades ligadas à educação a possibilidade de pensar, discutir, construir e elaborar uma base educacional com demandas de todas e de todos.

Pensamos que Florestan Fernandes (2009, p. 141), anuncia desde há muito as artimanhas aristocráticas, ao escrever que a “hegemonia burguesa” ainda tem forças para criar a “inviabilidade da América Latina sob o capitalismo, porque é ela que origina preserva e legitima um padrão de mudança social que continuamente reorganiza a dependência, a espoliação, a miséria e as iniquidades sociais, que tornam a revolução nacional uma improbabilidade histórica”. O Brasil se insere no contexto de dependência latino-americano e prolonga o colonialismo eurocentrista e estadunidense às sombras das elites econômico-financeiras, religioso-culturais e político-militares. Essa lógica do pensamento único, da oclusão mental, das teleologias e dogmatismos fundamentalistas, na compreensão das bases teóricas dessa reflexão, interrompem os processos construtivos e democráticos da construção de uma Base Nacional Comum Curricular com condições de contemplar as demandas da sociedade.

A partir de agosto de 2016, a Base é dividida e o Ensino Médio segue pelas sendas tenebrosas de orientação neoliberal, preocupada com o mercado de trabalho — o acento empreendedorista denuncia essa tendência —, apressamento da formação na etapa final da educação básica, retirada de tempo crucial para a formação científica, o conhecimento amplo e a educação de tempo e de formação integral, que ficam comprometidos. O desmonte se evidencia pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e toma ares de concretude em 17 de fevereiro de 2022, com a aprovação da BNCC do Ensino Médio em 22 de dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP nº 2/2017.

As alterações constitucionais e da legislação pertinente à educação nacional brasileira para assegurar a terceira versão da BNCC impactam especificamente o Ensino Médio e comprometem suas particulares pretensões, tanto de formação integral quanto de flexibilidade, de protagonismo e de formação científica de muitos modos. Destacamos, porém, que “a lógica do mercado esquece o sujeito, mas, ambivalentemente, valoriza sua capacidade de fazer, sua força de trabalho” (CASSOL; PITHAN DA SILVA, 2022, p. 5), sua criatividade como instrumentalização necessária para os tempos nos quais vivemos e as exigências do mundo globalizado. A

preocupação, nessa razão, está distante da formação integral, da emancipação e do pensamento científico que o documento alarda.

3 FLEXIBILIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM *VERSUS* PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Para retratar os contrapontos entre a flexibilização da aprendizagem e o intitulado protagonismo estudantil, iniciamos pela ideia amplamente difundida de que o Ensino Médio brasileiro se encontrava em estágio antiquado, ultrapassado, e que não mais correspondia aos anseios e demandas sociais e econômicas do país. Assim, essa propagação tornou escolas, professores e o sistema de ensino em geral em grandes vilões, responsáveis pelo *desencantamento das juventudes pela escola*.

Como solução para este impasse, a reforma educacional do Ensino Médio estaria atrelada a melhorias específicas para essa etapa final da educação básica, destacando-se, entre elas, a *qualificação profissional*, a *expansão da jornada escolar* e a *liberdade de escolha dos percursos formativos* de acordo com os interesses pessoais.

Os dados do Censo Escolar (INEP/BRASIL, 2021) apontam para 6,84 milhões de estudantes no Ensino Médio público no país (escolas estaduais, federais e municipais, urbanas e rurais). Desse número, 5,71 milhões estão matriculados em escolas de tempo parcial, ou seja, de turno único. Ao pensar na proposta da reforma que enfatizou a *expansão da jornada escolar* e, em contrapartida, no tímido número de escolas-piloto de jornada ampliada implementadas, temos uma enorme contradição.

Os investimentos foram mínimos, não acompanhando a idealização da lei. Sem ampliação de estrutura física, de quantificação e qualificação das equipes escolares, não se pode alcançar a famigerada flexibilização do currículo do Ensino Médio organizada em itinerários formativos. O resultado é claro: estratificação educacional, escola dualista, reprodutivista e reforço da sociedade aristocrática

A ordem desigualitária histórica do Brasil é mantenedora do distanciamento e estratificação social, característica que tem sido, ao longo dos anos, intransponível, conforme evidenciado por Darcy Ribeiro, em reflexão crítica e atemporal acerca da composição de privilégios:

A estratificação social separa e opõe, assim, os brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos eles dos miseráveis, mais do que corresponde habitualmente a esses antagonismos. [...] O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, “democracia racial”,

raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais (RIBEIRO, 1995, p. 24).

A estratificação social se ampara na perpetuação das desigualdades, que se dão em todos os campos, mas que aqui, com especial destaque, nos referimos às oportunidades educacionais. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron, ao analisar o sistema de disparidade predominante nos processos de escolarização, destacam a grande responsabilidade imbuída em transformar privilégios socialmente condicionados em méritos legitimados: “Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista que se paga caro; para outros, uma herança que empreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 42).

Nessa linha de discussão, Florestan Fernandes (2009) encontra um forte atrelamento brasileiro e latino-americano presente na sistemática do capitalismo dependente que se consolida desde as políticas mercantis impostas pelas metrópoles ao Brasil, concebidas desde a chegada de europeus a estas terras. Porém, uma gravidade indicada por Fernandes, torna a situação mais grave e afeta o campo da educação, o atrelamento das elites ao capital externo, ou, dito de outro modo, submissão da aristocracia brasileira às elites internacionais. Para Fernandes, essa dependência conduz as políticas educacionais brasileiras e mantém sobre controle das nações enriquecidas, a modernização e os processos de tecnologização do Brasil. Ao compreendermos, nesta chave teórica, a histórica sociedade brasileira de exclusão e apropriação centralista, percebemos, também, os rumos aos quais a seara educacional está condicionada ao outorgar a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Esse olhar alargado ilumina a tradição educacional brasileira e torna objetiva a prática subalterna ao capital transnacional que não deseja uma sociedade igual, livre, democrática, produtora de ciência porque o horizonte político da elite nacional brasileira e latino-americana, é limitado, reacionário e revela que “o essencial, que a revolução pela ciência e pela tecnologia científica só podem começar depois e através de uma revolução política” (FERNANDES, 2009, p. 146).

A perpetuação das desigualdades sociais, econômicas, científicas e culturais está intimamente relacionada com a desvalorização da escola pública, laica, gratuita e de qualidade social, conforme retratam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020, p. 64):

É dentro da especificidade de nossa herança histórica que podemos melhor entender porque a universalização do Ensino Médio, como Educação Básica, nunca foi e continua não sendo uma prioridade para a burguesia brasileira. A retórica do seu valor se desmente de forma inequívoca pelas pífiyas dotações

orçamentárias e pela vergonhosa remuneração dos profissionais da educação, expressa, ao contrário da retórica do valor da educação, a sua não necessidade de efetiva universalização como direito social e subjetivo. Também explicita o porquê da resistência ao Ensino Médio Integrado, já que o mesmo foi concebido como uma formação que integra conhecimento, trabalho e cultura na perspectiva da escola unitária.

Essa reflexão nos permite ponderar que aos grupos sociais desfavorecidos foi reservada a *pouca escola*, de baixa qualidade, em que o tempo dedicado à escolarização é *pouco e pobre* (MOLL, 2018), o que constitui elementos determinantes na precarização prolongada na vida dos/as jovens, perpetuando o sistema que produz pobres, vulneráveis e marginalizados. Não há pobres por natureza; a cultura imperialista, hegemônica, aristocrática e o poder absolutista produzem empobrecidos/as e a barbárie.

A ampliação das reflexões, desenvolvida nos parágrafos que, imediatamente, antecedem a esse, notificam, com base teórica, as aporias da proposta educacional para o ensino brasileiro vitalizadas com a BNCC e a legislação concernente ao Ensino Médio. Desse modo, com três objetivos concretizados — a *qualificação profissional*, a *expansão da jornada escolar* e a *liberdade de escolha dos percursos formativos* —, a partir de uma proposta séria de política educacional, a educação brasileira seria elevada a um alto padrão, que representaria oportunidades isonômicas aos/às jovens, de acordo com as diferenças que possuem¹⁰, nivelaria os conhecimentos de um país continental, abrangente em território e muito distinto em cultura, costume e crença.

Se, em teoria, a proposta de habilidades e competências e da divisão da etapa final da educação básica, em formação geral e itinerários formativos, se apresenta ideal, possível e inovadora, na prática, o que se tem visto é um discurso muito bem articulado que não representa a vontade das comunidades educacionais, mas os interesses públicos e privados de quem entende a educação apenas pelo viés do capital financeiro e do lucro, sem preocupações consistentes vinculadas à dignidade humana, à justiça social, aos direitos humanos e ao Estado Democrático de Direito ancorado na cientificidade e na construção do conhecimento.

A reforma do Ensino Médio, do modo como a estamos vivenciando, tem se dado de forma rápida, propositadamente como estratégia de deslegitimação do enfrentamento do dualismo. Com isso, queremos dizer, alicerçados na pesquisa realizada por Kuenzer

¹⁰ Sempre que uma característica diferencia ou inferioriza o sujeito é importante repensar no conceito de direito à igualdade. Com isso, se torna fundamental evidenciar o direito à diferença, quando a igualdade o descaracteriza (SANTOS, 2011).

(2017), que ela acaba institucionalizando o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento e ao mundo do trabalho.

Essa forma de consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, no qual, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, reserva-se o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada, e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível (KUENZER, 2017, p. 341).

Em outras palavras, o Ensino Médio como se encontra, integra o que a autora destaca como *pedagogia da acumulação flexível*, com a formação de estudantes de escola pública voltados a subjetividades flexíveis, por meio da adaptação de itinerários formativos para cada área do conhecimento. Com a subsistência desse modelo de Ensino Médio, teremos uma larga divisão entre estudantes que estarão preparados/as para o exercício de trabalhos qualificados e criativos, em detrimento daqueles e daquelas para quem será reservado o ensino voltado às múltiplas tarefas de mercado, aos apelos tecnicistas e à crescente onda de trabalho precarizado, inclusive a título de empreendedorismo.

Nessa direção, em consonância com o debate que este texto propõe, vale destacar que

[...] as contrarreformas no campo educacional em nossa sociedade aprofundam cada vez mais não somente a negação da educação básica como direito subjetivo e universal dos filhos da classe trabalhadora, mas para aqueles que o frequentam, também uma escolarização e educação cada vez mais pragmáticas e restritas aos ditames e valores do mercado (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 29-30).

Tornar a aprendizagem mais flexível é o mesmo que condenar as juventudes estudantis de classe média e baixa ao trabalho predatório, como marionetes das grandes cadeias produtivas transnacionais, globalizadas que não se interessam pelo desenvolvimento das capacidades de pensar, de construir, de produzir, de criar e de viver de brasileiros e brasileiras, mas estão afoitas pela potencialidade da mão de obra dócil, submissa e cooptada pela mercantilização do humano, do ambiente e das potencialidades individuais. De um lado, forças de trabalho qualificadas e, de outro, atividades laborais repetitivas e desqualificadas como *modus operandi* do sistema de

mercado neo e ultraliberal em instalação em todos os setores e esferas da sociedade globalizada e, especificamente, da brasileira.

Para aprofundarmos a análise, na sequência, passamos a ponderar, especificamente, acerca dos itinerários formativos, estrutura curricular organizada a partir da Base Nacional Comum Curricular para viabilizar as alterações dispostas na legislação e que apontam para uma formação básica geral que seja composta por *aprendizagens essenciais* definidas para o Ensino Médio. Essa definição foi organizada a partir das áreas de conhecimento, quais sejam, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Frisamos que quando o documento da BNCC busca discutir as finalidades e dimensões da política educacional para o Ensino Médio, faz menção às Diretrizes Curriculares (DCNs) que estão ligadas diretamente a uma propositura de formação integrada. Infortunadamente, a discussão que se segue com a construção dos eixos não norteia a formação humana integral, desvelando proposições voltadas ao desenvolvimento de competências por meio do *individualismo chamado de protagonismo*. Na compreensão de Cassol e Pithan da Silva (2022, p. 2), “a confecção do documento alinha-se estranha, apressada e, parece, dirigida por e para interesses adversos àquelas camadas populacionais com as quais o sistema — ou a possibilidade de um sistema brasileiro de educação —, por questão de justiça e equidade, devesse ocupar-se com especial cuidado”.

Nesse sentido, Ferreti e Silva (2017, p. 398) destacam outras expressões para o chamado protagonismo estudantil, como “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”, evidenciando que “tal situação é reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto”. A legislação parece crer que a saída absoluta está posta. Não há espaço para contribuições e participações da sociedade. A dimensão política da educação sofre reveses significativos nessa lógica, de modo que a proposta “fecha questão e advoga o hermetismo pedagógico, científico, conceitual, tanto para o sistema educacional quanto para as escolas e seus agentes” e, desse modo, opera no sentido de “inviabilizar o próprio ato educativo na sua especificidade e no seu acontecer ampliado. Cimentar as questões que se apresentam, ao invés de enfrentá-las no contínuo debate e interposições de ideias, conceitos e práticas, é o mesmo que dirigir-se para o ‘cemitério do consenso universal’” (CASSOL; PITHAN DA SILVA, 2022, p. 4).

Isso porque alguns traços da nova estruturação da BNCC envolvem componentes curriculares do Ensino Médio que lembram a educação para a formação integral, tal qual esteve presente nos temas transversais, conforme disposto pelo Projeto de Lei nº 6.840/2013, sem, contudo, efetivá-los. Dentre eles, destacamos: economia, educação financeira e sustentabilidade, culturas digitais e computação, qualidade de vida e sustentabilidade, infraestrutura, controle, processos e produção industrial, que tinham como propósito o estabelecimento de uma relação sólida entre educação e ensino, formação intelectual e formação profissional (BRASIL, 2013).

A nova proposta curricular no formato de itinerários propagou-se, portanto, como um meio de corresponder aos anseios e necessidades das juventudes brasileiras, e daí surgiu a ideia de *protagonismo estudantil*, em que cada um e cada uma passa a ser responsável por suas escolhas de futuro ao optar pelos percursos, caminhos que cada estudante irá trilhar a partir das aptidões e habilidades que possui, e para desenvolver competências.

É imperativo dizer que não há imposição legal para que as instituições de ensino ofereçam todos os itinerários. Essa brecha acaba por não corresponder à diversidade de interesses formativos existente em uma mesma turma de estudantes. Assim, não há qualquer garantia de que os/as jovens tenham, de fato, opção de escolha frente às possibilidades que se apresentarão em sua escola. A precarização não para nesse ponto pois as *trilhas formativas* ou *percursos* são criados pelas mantenedoras e oferecidos à comunidade estudantil sem a participação dos atores e das atrizes principais. Tampouco às escolas da rede pública de ensino é permitido criar trilhas formativas a partir das vocações regionais e das demandas da sociedade. A flexibilização, nessa análise, ocorre no âmbito da qualidade científica, das potencialidades de desenvolvimento cognitivo e afetivo e não na autonomia e emancipação individual e coletiva dos/as estudantes e da sociedade.

Como destacamos nesta tematização, os objetivos propostos pela BNCC e pela legislação relativa ao Ensino Médio estão abissalmente distantes das condições necessárias e suficientes para efetivá-los. Sem organização, sistematização, envolvimento e investimento, não são visualizadas projeções que sustentem a perspectiva de, ao mesmo tempo, trabalhar na formação integral que proporcione às juventudes a qualificação profissional e uma ampliação da jornada escolar com a formação geral básica e a propalada escolha — ainda que parcial e arbitrária — dos itinerários formativos, o grande advento da reforma para o Ensino Médio.

Os itinerários, se pensarmos analiticamente, representam um prejuízo para a formação dos estudantes, diferente da ideia apresentada pelos documentos legais, ao passo que suas propostas se apresentam como uma busca pela formação integral para os jovens, o que com redução da carga horária geral básica não se efetivará. A necessidade para que tal objetivo, da formação integral, fosse alcançado, seria de uma ampliação da carga horária de formação comum, e não de redução, sendo que a carga horária oferecida anteriormente já era pequena para compreender uma formação propedêutica e complexa (CANCI; COGO; MOLL, 2021, p. 136).

O que temos é um texto legal, imposto à prática escolar, atuando na contramão de qualquer perspectiva de construção de um projeto de nação alicerçado no ideal de formação integral dos cidadãos e cidadã. As alterações trazidas pela reforma do Ensino Médio, efetivamente, operam na direção de fragilizar do que salvaguardar qualquer direito à educação, à formação das juventudes estudantis e à liberdade de escolha.

Em estudo recente sobre o Estado de São Paulo, um dos primeiros a implementar o novo Ensino Médio no país, os resultados parciais demonstram a *falácia da liberdade de escolha* prometida pela reforma. De acordo com Cássio e Goulart (2022, p. 530), “a liberdade de escolha individual era uma promessa que só poderia ser realizada — a assim mesmo com muitas restrições — se a reforma fosse acompanhada de investimentos massivos [...]”.

O estudo proposto pelos pesquisadores revelou o que já era esperado no sentido de que não é possível cumprir as promessas de reforma educacional quanto à qualificação profissional, jornada escolar ampliada e, sobretudo, quanto à *oportunidade de escolha* dos/das estudantes diante da oferta dos itinerários formativos.

[...] as escolas de ensino médio da rede estadual de São Paulo revelam aquilo que a propaganda governamental da reforma do ensino médio sempre tentou escamotear: a ‘livre escolha’ prometida aos/as estudantes é estritamente limitada pelas condições materiais da rede de ensino e, sobretudo, das escolas. É uma vez que tais condições não estão sendo substantivamente alteradas com a reforma, a liberdade de escolha continuará sendo um privilégio daqueles/as que sempre gozaram dela: estudantes das escolas privadas provenientes das elites, das classes médias e, como mostram os dados analisados na pesquisa, estudantes da rede estadual mais privilegiados (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 530).

A ideia de liberdade de escolha foi o elemento ideológico chave para a implementação da reforma do Ensino Médio. As pesquisas realizadas à época (IBOPE, 2016), demonstraram que 70% das pessoas entrevistadas se declararam favoráveis à possibilidade de os/as estudantes escolherem as disciplinas que desejavam cursar, e 86% se manifestaram a favor da ampliação do número de escolas de Ensino Médio em período integral.

Contudo, é importante ressaltar que a maioria das participações se posiciona favoravelmente a uma reforma educacional que contenha promessas de aumento da liberdade e de melhoria da qualidade da educação nas escolas. A propaganda incitada pela liberdade de escolha não só mascarou a limitação material propriamente de uma escolha igualitária, como também induziu a reprodução de condições desiguais que ultrapassam o viés educacional e chegam às fronteiras de classe, raça, gênero e território nas redes de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A flexibilização da aprendizagem, proposta pela BNCC do Ensino Médio, não tem sinais de desenvolvimento das potencialidades particulares e de cuidados com as subjetividades. Está indicando a superficialização do ensino e a minimalização da formação e percorre um caminho inverso ao da formação *omnilateral*. As mazelas da etapa final da educação básica permanecem e se avolumam ao comprometer a cultura, a ciência e as motivações juvenis. O Ensino Médio parece continuar sem uma vocação definida e o Brasil, sem uma proposta viável, emancipadora, de formação humanista e científica. A retirada das participações sociais para a construção da BNCC, na terceira versão, expressa o controle elitista que a sociedade dependente do mercado neo/ultraliberal, historicamente, tem imputado à educação brasileira. A submissão às elites brasileiras e latino-americanas ao ideário do capital colonialista ainda estabelece as regras do jogo na definição das políticas públicas.

Há possibilidades de revisões, necessárias e urgentes, para o campo da educação, especialmente no que tange às definições de gabinete e classistas da última meia década da política brasileira. Novos ares circulam a força das demandas populares e o restabelecimento do Estado Democrático de Direito jurídico e social. Porém, a participação no sufrágio universal do último pleito não recoloca o trem da história educacional e da política nacional, automaticamente, nos trilhos da emancipação, da democracia e da perspectiva republicana. O clamor popular precisa se fazer sentir de modo objetivo nas ocupações dos espaços decisórios, na legítima e humanitária redireção da política governamental para assumir consistência de Estado, de laicidade e racionalidade.

Não são verdades absolutas e ditadas unilateralmente que pretendemos com esta reflexão, mas questionar o afastamento, por parte do poder econômico e político, da grande parcela de brasileiras e brasileiros que segue empobrecida, alijada da cultura, da

construção do saber, da segurança e da liberdade. É neste sentido que, ao redigirmos as palavras finais, ainda perguntamos, com sentido de alerta, sobre as consequências para a sociedade brasileira acerca da precarização da etapa final da educação básica; sobre a diminuição progressiva nas três séries do Ensino Médio da formação geral básica; em torno de qual entendimento prevalece com a esvaziada opção de escolha de itinerários formativos, trilhas de aprofundamento, percursos formativos e componentes eletivos que não terão condições de oferta na rede pública.

Cabem ainda manifestações sobre que sociedade terá predomínio após a implementação do Ensino Médio? Que formação receberão os professores e as professoras que atuam na escola pública? Qual a preocupação e a responsabilidade desta república com a população juvenil que já começa a decidir sobre seus destinos e os caminhos do Brasil? São dúvidas que ascendem outra urgente e necessária tomada de atitudes: como reverter esse malfadado processo de implementação de estranho projeto para o Ensino Médio e alterar, simultaneamente, suas diretrizes para evitar o calabouço sociocultural e científico-intelectual que incide diretamente sobre a cada cidadão e cidadã e a sociedade brasileira? Acreditamos que o enfrentamento dessas pautas passa pelo autêntico protagonismo, aquele que não se descola da emancipação, da autonomia; transita pela aprendizagem embalada por humanidade, ação política e cultura de acesso, permanência e relevância cognitiva e afetiva e, desse modo, alimente o espírito republicano solidário, de amor, paz e justiça.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória no 746, de 2016. Altera as Leis no 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 6 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 nov. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=60257>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CANCI, Chanauana de Azevedo; COGO, Janaína Raquel; MOLL, Jaqueline. O ensino médio e o dilema da descontinuidade das políticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 126-140, set. 2021.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, maio/ago. 2022.

CASSOL, Claudionei Vicente; PITHAN DA SILVA, Sidinei. **Algumas contrariedades das BNCCs entre mundo do trabalho e mercado de trabalho**. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Silva-20/publication/313425442_TERRITORIOS_GENERO_TRABAJO_y_POLITICAS_PUBLICAS_EN_AMERICA_LATINA_CHILE_-_2015/links/589a12e5a6fdcc32dbdeee9c/TERRITORIOS-GENERO-TRABAJO-y-

POLITICAS-PUBLICAS-EN-AMERICA-LATINA-CHILE-2015.pdf#page=97.
Acesso em: 15 ago. 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil: (im)possibilidades político históricas. *In*: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 45-68.

IBOPE. Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. **Pesquisa de Opinião Pública**: JOB1657/2016. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1b6y5wTUFhCW0S5YmwYU3e44c8YjvG6lo/edit>.
Acesso em: 6 nov. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

MOLL, Jaqueline. A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira. *In*: SANTOS, Fernanda Marsaro dos; PINA, Kleber Vieira (org.). **A escola pública de que precisamos: novas perspectivas para estudantes e professores**. Jundiaí: Paco, 2018. p. 393-418.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JUNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, 2016. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/715/71550055003/html/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Chanauana de Azevedo Canci: Mestre em Educação (URI, 2019); Graduada em Direito (URI, 2016) e em Comunicação Social – Hab. em Relações Públicas (UFSM, 2015). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI). Apoio CAPES/Brasil. E-mail: chana.canci@gmail.com.

Jaqueline Moll: Pós-Doutorado em Educação (PUC-RIO, 2016); Doutora em Educação (UFRGS, 1998); Mestre em Educação (PUC-RS, 1991); Licenciada em Pedagogia (CESE, 1986). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI). E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

Claudionei Vicente Cassol: Pós-Doutorado em Educação nas Ciências (UNIJUÍ, 2020); Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ, 2018); Mestre em Educação (UNISINOS, 2006); Licenciado em Filosofia, História e Psicologia (FAFIMC, 1989). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI). E-mail: cassol@uri.edu.br.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: VELHOS PROBLEMAS COM NOVAS ROUPAGENS¹¹

Elisabete Dal Piva

Jaqueline Moll

1 INTRODUÇÃO

Não te rendas (Mario Benedetti)¹²
Não te rendas, ainda estás a tempo de alcançar
e começar de novo, aceitar as tuas sombras,
enterrar os teus medos, largar o lastro, retomar o voo.
Não te rendas que a vida é isso, continuar a viagem,
perseguir os teus sonhos, destravar os tempos,
arrumar os escombros e destapar o céu.
Não te rendas, por favor, não cedas, ainda que o frio queime,
ainda que o medo morda, ainda que o sol se esconda, e se cale o vento:
ainda há fogo na tua alma, ainda existe vida nos teus sonhos.

A epígrafe com a estrofe de “não te rendas” reitera um grito de força para todos aqueles que entendem a gravidade do momento que vive a sociedade brasileira, com o golpe de Estado efetivado em 2016, interrompendo o processo democrático, ainda tão frágil.

As ditaduras e golpes ao longo do século XX, e o que nos violenta no presente, constituem uma espécie de castigo de Sísifo¹³, que se efetiva todas as vezes em que se configuram as possibilidades de mudanças estruturais, como foi no período pré-ditadura empresarial militar de 1964, ou frente aos avanços em conquistas da classe trabalhadora, como no atual golpe de Estado (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Como sintetiza Luís Fernando Verissimo, referindo-se ao atual golpe, “está no DNA da classe dominante brasileira que, historicamente, derruba, pelas armas se for preciso, toda ameaça ao seu domínio, seja qual for sua sigla” (VERISSIMO, 2015, p. 1).

¹¹ Trabalho Destaque do GT 2 “Ensino Médio: entre necessidades, fragilidades e contradições”.

¹² Mario Benedetti foi um poeta, escritor e ensaísta uruguaio.

¹³ Sísifo foi condenado a, por toda a eternidade, rolar uma grande pedra de mármore com suas mãos até o cume de uma montanha, sendo que toda vez que ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida, por meio de uma força irresistível, invalidando completamente o duro esforço despendido. Por esse motivo, a expressão "trabalho de Sísifo", em contextos modernos, é empregada para denotar qualquer tarefa que envolva esforços longos, repetitivos e inevitavelmente fadados ao fracasso – algo como um infinito ciclo de esforços que, além de nunca levarem a nada útil ou proveitoso, também são totalmente desprovidos de quaisquer opções de desistência ou recusa em fazê-lo.

Nos últimos anos, a educação pública brasileira esteve no centro do debate político, em que diversos projetos e medidas buscaram alterar os rumos do modelo de educação básica ofertado no país. Houve um processo de expansão da escolaridade, com a Emenda 59/2009¹⁴, que torna o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e o médio.

Saviani (2018) explica que o ensino pensado para as classes populares deve ser organizado a partir de conteúdos plenos em fundamentação científica, artística e filosófica, visto que esses conteúdos instrumentalizam a classe trabalhadora contra as faces exploratórias dos dominantes. Ademais, salienta que a burguesia vem, historicamente, tentando reter para si tudo aquilo que de mais desenvolvido é produzido pelo homem, e que é, geralmente, resultado dos embates travados a partir das lutas de classes. Conforme Saviani (2018, p. 45), “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.”

O ensino médio, etapa final da Educação Básica, apresenta diversas controvérsias devido a problemas como “[...] à sua qualidade, às questões do acesso e da permanência, à discussão sobre a sua identidade e finalidades. Na realidade, a discussão sobre Ensino Médio pode ser traduzida pela disputa por um projeto societário” (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 287).

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando. Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Essa ampliação da obrigatoriedade de escolarização colocou um contingente de jovens no espaço escolar, mas, em muitos lugares, não houve a devida proporcionalidade em relação aos recursos destinados à estrutura física, humana e de

¹⁴ Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

materiais didáticos necessários para essa reestruturação da educação escolar. Algumas legislações atrelaram a formação dos jovens às necessidades do mercado, desconsiderando o processo formativo e a construção do conhecimento para a cidadania e para a diversidade.

Um dos questionamentos sobre esta rapidez, de introdução do adolescente/jovem no mercado de trabalho, está colocada por Frigotto, Ciavata e Ramos (2005).

[...] deve-se retardar a entrada dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho – e, com isso dar, prioridade à sua sociabilidade, educação e formação profissional, reservando ainda os escassos empregos para os adultos – ou facilitar a inserção profissional de adolescentes de baixa renda a partir dos 16 anos, propiciando-lhes condições de gerar renda para suas famílias e para sua permanência na escola? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1103).

Um ponto de vista relevante para o entendimento das últimas políticas públicas concebidas para os jovens, no Brasil, mostram que há uma estreita relação entre as perspectivas sobre a juventude, forjadas pela sociedade, e o impacto dessas ações políticas sobre esse grupo etário. Como explicam Sposito e Carrano (2003, p. 18), “as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações”.

Os sujeitos que frequentam o ensino médio são, em sua maioria, jovens oriundos de classes populares, filhos de trabalhadores assalariados ou com subsistência precária, de modo autônomo, em regiões díspares, carregando consigo várias particularidades de ordem sociocultural e étnica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004), representando, portanto, o grupo mais afetado pelas políticas públicas educacionais e suas disrupções.

Mesmo que muitos jovens da elite e das camadas médias da sociedade brasileira expressem afinidade com as ideologias do conservadorismo e do nacionalismo ufanista, as reformas educacionais vinculadas a essa categoria geracional afetam majoritariamente os jovens das classes populares que, geralmente, não se inclinam a estas ideias.

Esta foi a motivação para a análise da lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), relacionando-a às peculiaridades do período histórico denominado Ditadura Militar, que foi análogo ao que se observa no Brasil atual – conservador, autoritário e neoliberal no que se refere a construção de políticas públicas na educação, em especial, ao período de permanência da Lei nº 5692/1971 (BRASIL, 1971).

2 UMA LEITURA SOBRE OS GOLPES – "CAMINHANDO CONTRA O VENTO"¹⁵

A história política, no Brasil, foi pautada por golpes e movimentos de resistência, desde o processo falacioso da Independência, perpassando pela República e, até recentemente, com o *impeachment* da presidenta, em 2016. Os movimentos golpistas a serem pesquisados são dos anos 1964 e 2016.

2.1 O golpe de 1964 – “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”¹⁶

O movimento político-militar de 1964 representou um golpe contra as reformas sociais, defendidas por vários grupos da sociedade brasileira e, também, contra a embrionária democracia política burguesa, iniciada em 1945, com a queda da ditadura do Estado Novo.

O que se procurava impedir era a transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada... que ameaçava o início da consolidação de um regime democrático-burguês, no qual vários setores das classes trabalhadoras (mesmo de massas populares mais ou menos marginalizadas, no campo e na cidade) contavam com crescente espaço político (FERNANDES, 1980, p. 113).

De setembro de 1961 a março de 1964, em sua curta existência, o governo João Goulart vivenciou um novo contexto político-social, cujas características foram uma sucessão de crises: econômico-financeira, político-institucionais, do sistema partidário, com intensa mobilização política das classes populares, conjuntamente a uma organizada e ofensiva política contrária (dos setores militares, empresariais e classes médias). Em paralelo, a ampliação do movimento sindical operário e dos trabalhadores do campo, além de uma acirrada luta ideológica de classes sociais, que alcançou um de seus momentos mais intensos, dinâmicos e significativos.

O presidente Jânio Quadros renunciou em 25 de agosto de 1961 e o Brasil passou a discutir, cotidianamente, a possibilidade de uma guerra civil. Os três chefes das Forças Armadas proibiram que João Goulart tomasse posse na presidência. O veto militar não tinha amparo legal, pois o ele era o vice-presidente e, portanto, sucessor legítimo. O governador Leonel Brizola (PTB/RS) preparou a reação armada para forçar

¹⁵ Música – Alegria, Alegria, de Caetano Veloso, 1968.

¹⁶ Música – Pra não dizer que não falei das flores, de Geraldo Vandré, 1976.

a posse de Jango. O conflito não aconteceu, quando, por meio de acordo, os militares aceitaram a investidura de Goulart com a condição de que ele não assumiria sozinho. Foi com esse golpe branco que se implantou o parlamentarismo, e o Brasil adotou a figura do primeiro-ministro.

O restabelecimento do presidencialismo, pelo voto popular, representou uma desforra para Jango. Na realidade, o governo de Goulart se inicia em 1963, após a irrefutável derrota do regime parlamentarista, por efeito do plebiscito de 06 de janeiro, em que a maioria esmagadora de brasileiros – 83% dos votos válidos, marcou “não” ao regime parlamentarista (WESTIN, 2018).

Segundo Toledo (2004), aquele governo tinha uma difícil missão: conciliar nacionalistas radicais e setores conservadores, além de reformistas, antirreformistas e simpatizantes socialistas. Com as denominadas reformas de base (agrária, bancária, fiscal, eleitoral, etc), Goulart buscou promover uma melhor distribuição da renda e diminuir a desigualdade social, mas descontentou os setores mais conservadores do seu governo.

As ameaças de golpe contra as frágeis e voláteis instituições políticas do país foram, e continuam sendo, uma ameaça permanente. E, então, o golpe de Estado, tão fervorosamente reivindicado por setores da sociedade civil e militar foi, então, plenamente vitorioso, mesmo que, até hoje, esses mesmos grupos defendam o termo (...) “Revolução” — o nome que os militares deram à ditadura instaurada em 31 de março de 1964 (FARIA, 2022).

Revolução designa uma transformação profunda, um movimento que rompe com o que existia até então, alterando estruturalmente a política e a economia, normalmente oriunda das bases do espectro social, transformando a ordem vigente. Já os golpes são iniciativas de elites políticas, econômicas e militares, com o intuito de preservar ou restaurar determinada situação política, não envolvendo a população. Dificilmente um golpe promove mudanças significativas.

2.2 Golpe de 1916 – “Apesar de você, amanhã há de ser outro dia...”¹⁷

O processo político de 2014 trouxe a reeleição de Dilma Rousseff (PT), para a presidência da República, tendo recebido, no segundo turno, 51,64 % dos votos, na mais acirrada disputa eleitoral desde a redemocratização do Brasil (AMARAL; RIBEIRO,

¹⁷ Música – Apesar de você, de Chico Buarque, 1978.

2015). No ano seguinte, iniciou-se um movimento de desestabilização da gestão do governo de Dilma, numa operação conhecida como Lava Jato e que resultou em sua destituição do cargo, no dia 31 de agosto de 2016, mediante acusações de ter praticado crimes de responsabilidade. Isso diante de uma crise econômica, que se agravou ainda mais, durante o processo que culminou com a sua deposição.

À luz do conceito anteriormente exposto, é possível entender a interrupção do mandato presidencial de Dilma como um golpe de Estado?

Para aqueles que defenderam abertamente a necessidade de interromper o mandato de Dilma, os motivos jurídicos apresentados tinham relação com dois tipos de crime de responsabilidade que teriam sido cometidos pela presidente da República, a saber: a) as manobras fiscais realizadas pelo governo, não previstas em lei, as quais se efetivaram por meio do atraso do repasse de verbas do Tesouro Nacional para bancos privados e públicos, com vistas a aliviar ou garantir a situação fiscal do governo por determinado tempo (as chamadas “pedaladas fiscais”); e b) a emissão de decretos que estabeleciam a liberação de créditos suplementares, sem passar por aprovação do Congresso Nacional (MARTUSCELLI, 2020, p. 69).

Houve variadas e controversas polêmicas sobre a interpretação das denominadas “pedaladas fiscais” como sendo ou não crimes de responsabilidade, visto que tais práticas já haviam sido adotadas por vários outros governos, tanto federais, estaduais e municipais, não considerados como passíveis de *impeachment*. Cabe salientar, também, que na votação, ocorrida na Câmara Federal, no dia 17 de abril de 2016, as declarações de voto feitas pela grande maioria dos deputados federais (367 parlamentares favoráveis) não tinham cunho jurídico, mas sim, razões que causaram estranheza e desconforto a quem acompanhou, como aqueles que “dedicaram voto à própria família, a torturadores da época da ditadura e a corretores de seguros do Brasil. Mas, principalmente votaram em nome de Deus” (DIP, 2018, p. 59).

Para Almeida (2017), a motivação para o impedimento da presidenta teve motivos singulares, nada referentes às pedaladas fiscais.

A expressão “pedaladas fiscais”, acusação formal do processo jurídico-político, foi citada apenas oito vezes entre os 367 deputados que votaram a favor do *impeachment*, e foram destes que vieram a quase totalidade de referências a deus - 43 vezes, à (sua) família e à nação. Em várias declarações, família -117 vezes, veio associada aos termos “honra”, “respeito”, “consciência”, buscando significar honestidade e bom caráter de quem a evocou. E o apelo à nação - 28 vezes, não era um discurso identitário cultural ou protecionista econômico como muito recorrente em contextos internacionais contemporâneos. Além do sentido mais geral de unidade, o termo nação expressou um patriotismo que identificou na corrupção do Estado um crime contra o país. Corrupção foi o termo de

acusação mais recorrente e estava em sintonia com a mensagem da grande mídia naquele momento, a saber: a corrupção é a geradora de todos os males econômicos e éticos, além de ser sistêmica em um partido específico (ALMEIDA, 2017, p. 72).

Seria ingenuidade acreditar que os interessados na destituição da presidenta assumiriam abertamente essa intencionalidade e os reais motivos pelos quais o faziam, especialmente considerando o fato como a consumação de um golpe contra o Estado de direito. Então, o discurso precisava trazer uma mensagem de valores caros ao povo, como o respeito à Constituição, as referências a Deus, à família, como esteio da moralidade, a negação indiscutível da corrupção, com comentários responsabilizando o partido político de Dilma Rousseff.

Cardozo e Franco (2016) reiteram a formação de um novo conceito de golpe de estado.

Nesses golpes não são utilizados tanques, bombardeios, canhões ou metralhadoras, como ocorre nos golpes militares. São usados argumentos jurídicos falsos, mentirosos, buscando-se substituir a violência das ações armadas pelas palavras ocas e hipócritas dos que se fingem de democratas para melhor pisotear a democracia no momento em que isto servir a seus interesses. Invoca-se a Constituição, apenas para que seja ela rasgada com elegância e sem ruídos (CARDOZO; FRANCO, 2016, p. 14).

O *impeachment* foi considerado, portanto, um golpe, concretizado pelos grupos conservadores da sociedade, os “cidadãos de bem”, defensores da família e da moralidade pública, em consenso com uma “sociedade amedrontada pela crise econômica, pela insegurança pública e pela falta de serviços básicos” (NAPOLITANO, 2019), sendo que o constante conflito entre Legislativo e Executivo foi um elemento constante e permeou todas as crises brasileiras ocorridas em 1954, 1964 e 2016.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO (1971/2017) E SUAS SIMILITUDES – “A ESPERANÇA DANÇA NA CORDA BAMBA DE SOMBRINHA...”¹⁸

A educação de um Estado não é formada somente por sua estrutura física, pelos profissionais envolvidos ou as teorias pedagógicas. Ela sofre influência e reflete o contexto político, histórico e social na qual está inserida.

¹⁸ Música – O Bêbado e a Equilibrista, de Aldir Blanc, com Elis Regina, 1979.

Torna-se necessário, portanto, destacar a disputa de poder existente no âmbito político. Moreira (2018, p. 201) assevera que as políticas “[...] não são apenas as ações que emanam do Estado, mas devem ser entendidas como um processo político que envolve negociações na arena de lutas de classes antagônicas, exigindo contestação e disputa entre grupos com interesses adversos”. Sendo o terreno político a esfera que consolida esses embates, as reformas educacionais que se sucederam a estes dois acontecimentos histórico-políticos demonstram o viés de pensamento dos governos que assumiram.

3.1 Lei nº 5692/1971 – “Chora a nossa Pátria mãe gentil...”¹⁹

Notadamente, quando as Forças Armadas ocupam o Estado, se tornam a ponte intermediadora para defesa dos interesses dos grandes empresários. As classes subalternas são excluídas de participação política ou econômica, sem direito a voto, greves ou qualquer envolvimento em movimentos de reivindicação. Os aparelhos repressivos do Estado apropriam-se do controle dos sindicatos, meios de comunicação de massa e escolas. E a educação assume, na estrutura política, o papel de organizadora do pensamento coletivo.

As políticas públicas educacionais refletem o contexto histórico vivido pela sociedade e as intenções relacionadas ao poder, pois “toda política educacional é estabelecida e definida por meio de um exercício prático de poder” (MARTINS, 1985, p. 18).

Após o golpe de 1964, novos procedimentos foram definidos para a Educação. Este seria um instrumento de controle, com o intuito de disciplinar estudantes e operários. Para isso, foi consolidada a parceria entre o ensino particular e público, com assessoria técnica e financeira do governo, inclusive por meio de bolsas de estudo. Com a obrigatoriedade do ensino primário, gratuito e ministrado pela rede oficial de ensino, reserva-se à rede particular o ensino propedêutico para as universidades (cursinhos pré-vestibular) e o ensino supletivo (educação de adultos). A lei, dessa forma, assevera a exclusão das classes economicamente menos favorecidas. A educação deixa de ser um processo de produção do saber universal, para se tornar apenas instrumentalização ao mercado de trabalho.

¹⁹ Música – O bêbado e a equilibrista, de Aldir Blanc, com Elis Regina, 1979.

Com o golpe militar de 1964, as Forças Armadas ocupam o Estado, que se torna o mediador dos interesses das empresas privadas nacionais e multinacionais. As classes subalternas são excluídas de participação política ou econômica, sem direito a voto, greves ou qualquer participação em movimentos de reivindicação. Os aparelhos repressivos do Estado assumem o controle dos sindicatos, meios de comunicação de massa e escolas. A educação assume novo papel na estrutura política (DAL PIVA, 2017, p. 4).

Jarbas Passarinho, ministro do Trabalho e Previdência Social no governo Costa e Silva (1966 - 1969) e da Educação, de 30 de outubro de 1969 a 15 de março de 1974, coloca sua posição ao dizer.

Onde não há lei, não há ordem. E não há progresso. Seja numa família, numa escola, num ambiente de trabalho ou num país. Existem regulamentos, leis não escritas e normas combinadas pelos membros de uma família, ou outro grupo humano qualquer, para tornar a vida mais fácil entre eles. As leis existem para regular os direitos e os deveres de cada pessoa (FREITAG, 1980, p. 92).

Na gestão do mesmo foi criada a Lei 5692/71, reformulando o Ensino Médio no modelo de escola integrada, com um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas, de escolha do aluno. Por meio de um grupo de trabalho com dez membros, durante sessenta dias, essa reestruturação foi efetivada, objetivando a qualificação para o trabalho como meta não apenas de um ramo de escolaridade, mas de todo o ensino, com nítido senso de terminalidade (DAL PIVA, 2017). Isso traria um óbvio benefício para a economia nacional, dotando-a de um contínuo fluxo de profissionais qualificados.

A industrialização crescente necessitava de pessoas que soubessem ler e escrever para poderem manusear as máquinas industriais. O governo não priorizava o conhecimento científico, o que ficou evidenciado com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 5692/71, que reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, promovendo a completa equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico.

3.2 Lei nº 13.415/2017 – “Procuro trabalho, quero trabalhar. O cara me pede o diploma, não tenho diploma, não pude estudar”²⁰

A mudança no ensino médio, inicialmente legitimada por meio de uma Medida Provisória (MP nº 746/2016) e sem consulta à sociedade, gerou vários questionamentos e protestos de diversos segmentos ligados à educação e da sociedade civil em geral, com a ocupação de escolas secundaristas e universidades públicas pelos alunos, como forma de manifestação contrária a tais medidas.

Apesar de todos os protestos, a medida provisória foi aprovada pela Câmara dos Deputados em dezembro de 2016. No dia 08 de fevereiro de 2017, foi aprovada no Senado e no dia 16 do mesmo mês foi sancionada pelo então Presidente da República, Michel Temer, resultando na Lei nº 13.415/2017²¹. A reforma do ensino médio alterou substancialmente essa etapa de formação, a partir de mudanças como a flexibilização do currículo, através da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos chamados itinerários formativos.

A escola decide o que vai ofertar. Então você não tem nenhuma garantia de que o itinerário de ciências da natureza vai ser ofertado e sem isso você não tem médicos, não tem engenheiros. Tudo bem, vão ensinar matemática, mas só com isso não vão surgir arquitetos. A reforma do ensino médio é uma tentativa de combate à democratização e travar a política de cotas. (CARA, 2021 *apud* ALVARENGA, 2021).

Para Lima e Maciel (2018), a aprovação da Lei nº 13.415 demonstra o contexto pouco republicano da atitude do então presidente, pois a lei do NEM foi avaliada como um instrumento autoritário pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e também pelo Fórum Nacional da Educação, apressou a reforma do ensino médio sem a devida articulação com outros níveis de ensino, sem o envolvimento de professores e, principalmente, sem o envolvimento de associações especializadas do campo educacional. É neste contexto que se desconfia da eficácia dessa medida para a qualificação do EM.

²⁰ Música – Até Quando?, de Gabriel, o Pensador, 2001.

²¹ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 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 (BRASIL, 2017).

Por mais que a liberdade de escolhas seja um importante princípio pedagógico, sua chance de produzir mudanças cognitivas significativas na vida escolar dos jovens depende de um projeto realmente voltado para esse fim. E esse não é o caso do NEM. A liberdade de escolha, na concepção dos reformistas, está de cabeça para baixo. Pois, há um encurtamento do tempo da formação necessária para fazer escolhas, como se uma espécie de presentismo tomasse conta da visão dos reformistas que propõem aos jovens fazer um projeto para o futuro. A visão de curto-prazo aposta em uma educação que controla e disciplina as condutas atuais dos jovens para uma resiliência, com uma aposta em um futuro sonhado e planejado. O NEM é uma moldura de controle que serve a um país que se volta para um tipo de neocolonialismo na era da globalização (FERREIRA; SANTOS; GONÇALVES, 2022, p. 34).

O Plano Nacional de Educação (PNE), 2014 a 2024, já previa o pacto entre União, estados e municípios para a implantação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurariam a base nacional comum curricular, do ensino fundamental e ensino médio. Ela começa a ser formulada em 2015.

Em seu processo de produção e organização, congregou membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e, conjuntamente, de representantes dos grupos ligados a classe empresarial, como o Movimento Todos pela Educação (2006), Fundação Leman (2002), Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (2013), entre outros. Trata-se de organizações que desejam guiar as políticas educacionais dentro de uma lógica mercantil (TRICHES; ARANDA, 2016).

No dia 16 de setembro de 2015, foi lançada a primeira proposta da BNCC, já durante o governo interino do vice-presidente Michel Temer. No dia 03 de maio de 2016, o Ministério da Educação (MEC) lançou a segunda versão da BNCC, e, em 6 de abril de 2017, uma terceira versão da base foi entregue pelo MEC ao CNE.

[...] a redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas. E o que é mais relevante: a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anteriores, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral (KUENZER, 2017, p. 336).

As mudanças instituídas com a reforma do ensino médio trazem muitas incertezas especialmente quanto à capacidade de garantir uma educação realmente integral aos adolescentes/jovens. Até porque as disciplinas da área de ciências humanas são descaracterizadas em seu papel, enquanto mediações essenciais a uma formação

completa e cidadã, um importante caminho para auxiliar os estudantes na construção de reflexões abalizadas sobre a realidade em que estão inseridos e suas relações sociais cotidianas.

Saviani, (2020) reforça a necessidade de a resistência ser coletiva e propositiva, em relação aos ditames que desnudam os modos mais perversos de existência do ser humano.

Cabe, pois, advogar a resistência ativa que implica dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não tem força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo ilegítimo, antipopular e antinacional; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado (SAVIANI, 2020, p. 16-17).

Concomitantemente a essa reforma, houve a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 ou emenda do teto dos gastos públicos, que limitou os gastos públicos do governo federal, por 20 anos, piorando consideravelmente os investimentos públicos na educação.

O desmonte da educação pública vem sendo engendrado por agentes e representantes de setores econômicos porque sabem da grandeza em formar sujeitos emancipados e com condições de organizar o pensamento a partir de uma leitura fidedigna do mundo que os cerca. É certo, com isso, que tal formação coloca em risco os planos de perpetuação de uma determinada classe, que busca explorar os trabalhadores para consolidar seus projetos de domínio (JOHANN, 2022, p. 63).

A formação técnica está vinculada aos resultados imediatos, ao mercado de trabalho. Já a formação humana integral busca a plena formação do ser humano, com o conhecimento do saber historicamente adquirido, a partir das lutas de classes. É imprescindível, para que aconteça uma educação plena, o acesso aos saberes universais e o rompimento com este ciclo de domínio da sociedade burguesa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino médio representa os três ou quatro últimos anos da educação básica, sendo os mais controvertidos, os que trazem mais dificuldades de definição de políticas, pois nunca teve uma identidade muito clara, numa dualidade que se reflete em trampolim para a universidade ou a formação profissional.

O ensino médio já é um período de contradições históricas, deficitário, com profissionais mal remunerados e desvalorizados, infraestrutura e aprendizagem ruim, habilitados por hegemonia formativa de controle ideológico, numa contínua luta de interesses, definidos pelo setor privado, em especial, do empresariado brasileiro, para com parcerias públicas privadas, que contribuem significativamente ao agravamento da escola pública.

Quadro 1 - Semelhanças entre as leis Nº 5.692/71 e Nº 13.415/2017

Lei nº 5.692/71	Nº 13.415/2017
Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.	Os currículos (...) do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
Conselho Federal de Educação definiam os conteúdos escolares e das matérias relativas a um núcleo comum, seus objetivos e sua amplitude para cada grau. Os CE deviam relacionar as disciplinas dentre as quais os estabelecimentos de ensino podiam escolher para constituir a parte diversificada de seus currículos.	Conselho Nacional de Educação (CNE) apontam os direitos e objetivos de aprendizagem definidos pela BNCC no Ensino Médio. Os sistemas de ensino podem incluir projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais, mas cabe ao CNE aprovar ou não a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na BNCC.
O núcleo comum comportava as matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação e era considerada a educação mínima de qualquer cidadão - a seguinte classificação: a) comunicação e expressão; b) estudos sociais, e c) ciências.	Define que os conteúdos previstos na BNCC, se dividirão nas seguintes áreas do conhecimento: I. Linguagens e suas tecnologias; II. Matemática e suas tecnologias; III. Ciências da Natureza e suas tecnologias; e, IV. Ciências Humanas e sociais aplicadas.
A parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.	O currículo deve ser organizado no formato de itinerários formativos, que são a oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Eles seguem as mesmas quatro áreas do conhecimento mencionadas acima, mais a formação técnica e profissional.
O artigo 7º aditava a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.	Incluem, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Os sistemas de ensino devem estimular a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados por meio da reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; da complementaridade dos estabelecimentos de ensino com outras instituições sociais e da organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.	Estimula a oferta de cursos técnicos na própria instituição ou em parceria com outras e garante a certificação de qualificação para o trabalho na realização de tais cursos. O parágrafo 11 do art. 36 garante os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento.
As habilitações profissionais podiam ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (estágios), que não deveriam acarretar nenhum vínculo empregatício às empresas, mesmo que o estagiário fosse remunerado.	Estimula a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, por meio de parcerias e do uso de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional.

Fonte: Elaborado pela autora.

Então, a contrarreforma do ensino médio acaba com a concepção de educação integral, acaba com a educação básica e acaba com o ensino integrado. Ao seguir os itinerários formativos, os jovens podem ser induzidos ao engano: “só vou aprender linguagens”, “só vou aprender matemática”, “só vou para a área das humanas”, “só vou para a área das ciências da natureza”; com um governo que salienta a liberdade de escolha aos 14 ou 15 anos, momento de tantas incertezas.

O estudante poderá escolher 3 ou 4 itinerários formativos? Não, pois a maior parte das escolas vai oferecer um. Mas por que desintegrar para depois integrar? Pela BNCC, há a obrigatoriedade, durante toda a formação, a ter língua portuguesa, matemática e inglês. Onde está a física e a química, com todas as suas particularidades, sem estar diluída em sua importância? E as ciências sociais e humanas: a história, a filosofia, a geografia, a sociologia, as artes? O NEM vai formar deficientes cívicos que não conseguem entender o mundo. É dizer: “olha quilombola, olha menino e menina de escola pública, olha filho de camponês e de indígena, o teu lugar não é estudar num Instituto Federal, ou você não precisa de uma educação integral” (SILVA; KRONENBERGER; BORGES, 2020).

Uma ação educacional excludente e voltada para desvalorização da Educação Básica, com ações como contratação docente para esta etapa por “notório saber”, com “currículos flexíveis”, em que o “estudante que escolhe”, tal como passa nas propagandas da grande mídia, é mais uma falácia contada à classe trabalhadora. A realidade é a redução de conteúdos culturais e científicos, uma afronta a Lei de Diretrizes e Bases e a Constituição Federal. Em uma releitura histórica, percebe-se a

descontinuidade desde sempre, o viés fragmentário às políticas educacionais e a educação como um instrumento das classes dominantes e de controle ideológico.

A reforma do EM retoma um currículo minimalista e que forja a exploração da força de trabalho da juventude brasileira, maquiada por palavras como capacitações, liberdade, empreendedorismo, estimulando a busca por competências e habilidades para mercado de trabalho. Discutir currículo, em toda sua historicidade e contraditoriedade, traz a necessidade de refletir sobre que homem se deseja formar e qual modelo de sociedade a escola quer construir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. “Os deuses do parlamento”. **Novos Estudos Cebrap**, ed. especial, p. 71-79, jun. 2017.

ALVARENGA, Camila. '**Pilar da educação deve ser a escola pública**', afirma Daniel **Cara**. Madri: Opera Mundi, 2021. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/20-minutos/71043/pilar-da-educacao-deve-ser-a-escola-publica-afirma-daniel-cara#:~:text=Para%20ele%2C%20defendendo%20as%20teses,isso%20ela%20deve%20ser%20fortalecida%E2%80%9D>. Acesso em: 20 jun. 2022.

AMARAL, Oswaldo E. do; RIBEIRO, Pedro Floriano. Por que Dilma de novo? Uma análise exploratória do Estudo Eleitoral Brasileiro de 2014. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 23, n. 56, p. 107-123, dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 5 jul 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino

médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CARDOZO, José Eduardo Martins; FRANCO, Renato Ferreira Moura. “Resposta à interpelação judicial emitida pelo STF”. **Petição 6126/DF**. Brasília, 7 de junho de 2016. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/ crise/dilma-explica-a-rosa-weberque-foi-golpe-por-mais-de-100-fontes/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

DAL PIVA, Elisabete. Do ensino médio inovador ao novo ensino médio: preocupação social ou “tapa-buraco” trabalhista? *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2017, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: FAPAS, 2017.

DIP, Andrea. **Em nome de quem?** A bancada evangélica e seu projeto de poder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FARIA, José Eduardo. **Os militares dos anos 70 e os atuais militares do Planalto**. São Paulo: Jornal da USP, 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/os-militares-dos-anos-70-e-os-atuais-militares-do-planalto/>. Acesso em: 30 out. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Brasil, em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1980.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos; GONÇALVES, Thalita. A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global. *In*: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA; Renata Peres (org.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. *E-book*.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005.

JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J. (org.). **Políticas educacionais trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão).

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. Reforma do Ensino Médio no governo Temer: Corrosão do direito à educação no contexto de crise financeira no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100245&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2022.

MARTINS, Cléia. **O que é política educacional**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Polêmicas sobre a definição do impeachment de Dilma Rousseff como golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, DF, v. 14, n. 2, p. 67-102, 2020.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a Educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018.

NAPOLITANO, Marcos. “Golpe de Estado: entre o nome e a coisa”. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 96, p. 397-420, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

REIS, José Carlos. **A história entre a Filosofia e a Ciência**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, jan./dez. p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 30 out. 2022.

SILVA, Cristiane Moreira da; KRONEMBERGER, Gabriela Almeida; BORGES, Rodrigo dos Santos. A educação pública sob fogo cruzado: conversa com Gaudêncio Frigotto. **Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 256-278, 2020.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista Realização**, v. 3, n. 5, 2016.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Ódio**. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, 2015. Caderno Opinião. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/odio-16546533#ixzz3eAZnOCwa/>. Acesso em: 20 maio 2022.

WESTIN, Ricardo. No plebiscito de 1963, Brasil derruba parlamentarismo e devolve poderes a Jango. **Jornal do Senado**, fev. 2018.

Elisabete Dal Piva - Graduação em História – UNOESC; Especialização em Metodologia de Ensino – Faculdades São Luís; Especialização em Educação e Segurança Humana – UNO Chapecó; Mestrado em Educação – UFFS; Doutoranda em Educação – URI. É professora de escola pública. E-mail: eliza.dph@gmail.com.

Profª Drª Jaqueline Moll - Graduação em Pedagogia - Centro de Ensino Superior de Erechim; Especialização em Alfabetização - PUC-RS; Especialização em Educação Popular – UNISINOS; Mestrado em Educação PUC-RS; Doutorado em Educação – UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

**CIDADES E TERRITÓRIOS QUE EDUCAM E SE EDUCAM:
POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS
EMANCIPATÓRIOS DE EDUCAÇÃO, DE SOCIEDADE E DE MEIO
AMBIENTE²²**

Thiago Dutra de Camargo
Renata Gerhardt de Barcelo

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea se encontra envolta em uma complexa crise multidimensional, dotada de diferentes campos de enfrentamento. A desigualdade social se acentua entre os indivíduos e as nações, o desequilíbrio ambiental apresenta seus efeitos em todos os continentes. Existe uma onda conservadora na política global em que se nota o ressurgimento de campos partidários e movimentos da sociedade civil de extrema direita, na qual a democracia no seu estilo burguesa (representativa) sofre com a descrença por parte de uma parcela cada vez maior da população. Essas características de cunho global são perfeitamente percebidas aqui no Brasil, cujas peculiaridades demandam formas de enfrentamento específicas, sendo que a maior estratégia é a intensificação da participação social nos rumos democráticos, fomentar uma participação ativa dos cidadãos de forma que suas demandas sejam pensadas coletivamente, e as soluções sejam coletivamente tomadas.

O presente capítulo é fruto de uma síntese dialógica entre os trabalhos apresentados no “GT3 - Educação Integral, Justiça Curricular, cidade e territórios que educam e se educam”, cujo objetivo é pensar possibilidades de disputa dentro do que denominamos crise na educação e crise democrática, ambas se retroalimentando devido às características que apresentam na atualidade.

A crise do modelo hegemônico de educação, bem exposto por Paulo Freire (2019) na sua noção de “educação bancária” (caracterizada por uma ação antidialógica), já vem sendo discutida e problematizada a tempos, mas luta por se manter viva. Uma educação pautada no acúmulo de conteúdos sem que esses sejam transformados em conhecimentos significativos, na burocratização da organização administrativa e

²² Trabalho dos líderes do GT 3 “Educação integral, justiça curricular, cidades e territórios que educam e se educam”.

pedagógica, na perspectiva de aluno “tábula rasa”, na visão do professor como autoridade suprema do conhecimento, na visão de formação exclusivamente da dimensão intelectual do educando, na fragmentação dos saberes, na compreensão estreita dos processos educativos, não cumpre com as necessidades formativas para o cidadão do século XXI.

A crise democrática e seu principal fruto, a desigualdade social, é tanto reflexo como causadora dessa perspectiva tradicional de educação. A pobreza e a miséria que crescem no atual contexto brasileiro podem ser encaradas como um projeto de país elitista, que marginaliza a maioria da população negligenciando seu acesso à educação de qualidade, à cultura, ao emprego, à saúde, e mesmo aos próprios espaços e territórios que compõem as cidades e campos onde habitam.

A descrença crescente na democracia em seu modelo representativo nos coloca em uma encruzilhada, em que se repensar a participação ativa de todos os cidadãos na tomada dos rumos da sociedade, e defender a ocupação e socialização nesses diferentes espaços que compõe as cidades e campos, constitui-se em forma e método de enfrentamento às ofensivas antidemocráticas.

Essas duas crises (educacional e democrática) devem ser enfrentadas juntas, através de uma visão sistêmica (interrelacional), em que diferentes atores sociais devem agir juntos tendo como norte a formação de cidadãos ativos na construção de uma sociedade mais justa, valorizando as experiências tanto da educação formal, quanto não-formal e informal. Essa reinvenção dos processos educativos rumo ao desenvolvimento da democracia plena encontra eco em diferentes perspectivas teóricas: os escritos dos pioneiros da educação (Anísio Teixeira), a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a perspectiva contemporânea de Educação Integral (Jaqueline Moll), a ideia de Cidades Educadoras, são alguns exemplos de enfrentamento.

Buscamos analisar como essa guinada civilizatória rumo à justiça social pode ser pensada, a partir de diferentes pontos de estudo: as potencialidades da Escola pública de formação integral; as discussões sobre Cidades Educadoras; Gestão democrática; Justiça curricular; Políticas intersetoriais; Educação Ambiental crítica. Este capítulo objetiva socializar e articular estudos e reflexões sobre demandas urgentes da educação e da sociedade no contexto contemporâneo, numa educação para a vida e por toda a vida, as quais perpassam tanto pelas questões de ordem estrutural e social quanto pelas questões metodológicas e pedagógicas.

2 CIDADES EDUCADORAS: UMA EPISTEMOLOGIA DEMOCRÁTICA PARA UM PROJETO DE PAÍS.

Todos os territórios urbanos e rurais podem se constituir em espaços de dominação, discriminação e desigualdades, ou de emancipação e igualdade de direitos. Podem ser educadores ou deseducadores. A forma como as cidades e os campos se organizam acabam por refletir o projeto de país que as classes dirigentes (autoproclamadas ou democraticamente eleitas) propõem construir através dos rumos dados à nação. Repensar as formas de ser e de estar nesses lugares é fundamental para o enfrentamento da complexidade da crise socioambiental contemporânea e de suas dimensões de reorganização democrática das cidades e da educação.

O Brasil apresenta peculiaridades específicas em sua história no que diz respeito ao processo de divisão da terra e de urbanização, cujas marcas inquestionáveis são a desigualdade social e a marginalização espacial. As raízes da ocupação territorial realizada pelos portugueses se estruturava a partir da concessão de grandes quantidades de terras para poucas pessoas escolhidas dentre a nobreza de Portugal.

Esse processo de exclusão social é intensificado, ou toma novos contornos, durante o processo de “modernização” ocorrido no Brasil a partir do século XIX. Com a República, com o começo do processo de industrialização e o crescimento da urbanização, todos encabeçados pelas elites dirigentes (o que não exclui a participação de diferentes setores sociais no jogo de disputa de poder) priorizaram a dimensão econômica à dimensão social.

A formação das cidades e o desenvolvimento do processo de industrialização, intimamente imbricados no contexto brasileiro, se estruturaram para o fluxo de mercadorias e não de pessoas. O crescimento urbano desenfreado, com falta de planejamento inclusivo e ecológico, mantém, fomenta e reproduz as desigualdades sociais em todas as dimensões da vida (direitos, saúde, educação, lazer, trabalho, mobilidade, saneamento, etc.).

Uma análise histórica do comportamento das elites brasileiras apresenta, ora movidos conscientemente e ora inconscientemente, um projeto de sociedade que revela suas raízes colonizadoras e escravistas, sem compromisso com o desenvolvimento nacional e com seus concidadãos. Essa “elite do atraso”, como bem denominou o sociólogo Jessé Souza (2000), se encontra atenta e alerta para interromper as conquistas

populares através de golpes e ditaduras²³, constituindo-se em elemento estruturante no retrocesso do direito à educação de todos(as) brasileiros(as).

Enquanto nação de raízes elitistas, apresentamos uma disputa de classes sociais que se demonstra como “ódio de classe”, um ódio patológico ao pobre e às demais camadas marginalizadas da sociedade (SOUZA, 2000). As elites sempre lutaram, e lutam, pela manutenção de seus privilégios, esses se estendem para a área da educação por meio de uma lógica excludente, individualista, punitiva, repressiva e exclusivista, que se coroou com a hegemonia da perspectiva de “educação bancária”.

Um projeto de país incluyente e que enfrente as desigualdades e a degradação ambiental numa perspectiva da justiça social deve perpassar pela educação numa perspectiva multidimensional, direcionada ao exercício pleno da cidadania. A única forma desse projeto de sociedade vingar é estabelecer vínculos diretos entre educação e democracia, vistas de forma indissociáveis para a construção de um projeto emancipatório de nação.

Discutir os desafios de se ter a educação enquanto caminho para o projeto de nação brasileira, levando em consideração nossas especificidades histórico-sociológicas e tendo em vista as necessidades contemporâneas, é uma demanda antiga. Desde os escritos de Anísio Teixeira e com os Manifestos dos Pioneiros da Educação, em suas versões de 1932 e 1959, essa relação é ressaltada de forma a se pensar como uma nação socialmente justa deve se construir através de uma escola democrática, pública, laica e sem privilégios, se constituindo como direito de todos (TEIXEIRA, 2009).

Mas não só a escola deve ser espaço de educação para todos em uma sociedade realmente democrática, assim também devem ser os outros espaços urbanos e rurais

²³ Somente durante a história republicana do Brasil podemos identificar claramente esses momentos. A própria Proclamação da República pode ser encarada como um golpe das elites político-latifundiárias contra a abolição da escravidão e em resposta as discussões parlamentares e a simpatia de Dom Pedro II a uma possível reforma agrária que se cogitava realizar. A implementação do Estado Novo enquanto confluência dos ideais varguistas e das demandas das elites nacionais, tendo como pano de fundo o crescente autoritarismo coroado com o fascismo italiano e o nazismo alemão, foi mais um duro golpe no processo de emancipação democrática e dos processos de formação humana, rompendo com avanços conseguidos através das contribuições de Anísio Teixeira e focando na formação industrial e comercial. O mesmo processo de retrocesso ocorreu com o golpe civil-militar de 1964, quando as forças conservadoras da sociedade se uniram para derrubar um projeto de país que se estava construindo com um foco de desenvolvimento social (novamente utilizando o medo da reforma agrária que o governo Jango pautava, assim como sua proximidade com nações e figuras da esquerda mundial) buscando manter a desigualdade social através de diferentes ferramentas, onde a perspectiva de educação tecnicista serviu como estratégia perfeita. Atualmente, após o processo de redemocratização do país e de avanços de governos progressistas (principalmente os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, e já com negociações mais intrínsecas com o neoliberalismo dos governos Dilma Rousseff) novamente as elites se organizaram para que seu projeto de sociedade retornasse ao papel hegemônico, organizando de forma política o golpe de 2016 que colocou no poder Michel Temer (vice da presidenta Dilma). O projeto de sociedade elitista e excludente ganhou corpo inimaginável com o governo de Jair Bolsonaro, colocando para todos nós inúmeros desafios para enfrentarmos visando a construção de um país com justiça social.

onde a comunidade escolar está inserida, devem ser locais de ocupação social e utilizados com intencionalidade pedagógica, focando desde processos educativos para a formação cidadã até conteúdos específicos de determinadas áreas do conhecimento. Um movimento de abertura dos muros da escola para uma educação na, para e pela sociedade em toda sua completude.

Nesse sentido é que aparece a ideia de Cidade Educadora, cujos princípios se encontram presentes na obra proposta pela UNESCO e organizada por Edgar Faure, “Aprender a ser”, no ano de 1973. No final dos anos 80, a cidade de Barcelona, na Espanha, trabalhou para implementar esse conceito, em uma proposta que integra a educação formal, não formal e informal, para todos os cidadãos, da infância à velhice. Tal perspectiva é reveladora de um compromisso político, público e ativo de educação, que vincula as famílias, as escolas, as ruas, as associações de bairro, as indústrias culturais, as empresas e outras instituições e coletivos (BELLOT, 2008).

No início dos anos 90, na cidade de Barcelona, ocorreu o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, cujo resultado foi uma Carta com os princípios básicos que devem dar direção às intencionalidades formativas da cidade. Desde essa primeira edição, a Carta vem sendo adaptada, em suas perspectivas, aos novos desafios sociais, ambientais e econômicos, como ocorreu em 1994 (Bolonha), em 2004 (Gênova), e em 2020 (Barcelona).

A última versão da Carta das Cidades Educadoras (2020), documento proposto pela Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE, apresenta diferentes possibilidades para as cidades tornarem-se espaços policêntricos, articuladores e potencializadores de políticas, instituições e atores sociais, na perspectiva de uma educação cidadã por toda a vida dos sujeitos que nelas habitam, em seus diferentes tempos.

Pensar em Cidades Educadoras é ampliar a perspectiva de educação, compreendendo a importância da escola e a necessidade de sua articulação em contextos de múltiplas possibilidades formativas, tendo como horizonte a humanização e democratização das cidades e de seus diferentes territórios e de uma educação para *ser mais* (FREIRE, 2002; FREIRE, 2019), uma educação da vida e para a vida.

Claramente, essa mudança paradigmática na educação se apresenta como um projeto de sociedade em disputa, de um lado um projeto excludente e elitista e de outro um projeto incluyente e democrático, em que a escola, em seus princípios constitucionais, deve ser universal, laica, gratuita e de qualidade, buscando se entrelaçar pedagogicamente a outros espaços urbanos, praças, parques, cinemas, teatros, museus,

quadras de esporte, instituições culturais, ruas, ou seja, a todos os espaços de sociabilidade das cidades (MOLL, 2012b).

Uma cidade, para ser educadora, deve se pautar em um paradigma educativo que ressignifique as relações humanas nos diferentes territórios, buscando construir relações harmônicas entre os espaços e as pessoas. A educação, para além da escola e se espalhando pelos outros espaços urbanos (muitos historicamente inacessíveis a uma boa parte da população), é o caminho democrático para construirmos sociedades que educam e sejam educadas por meio de todos os seus agentes.

Atualmente, essa disputa entre projetos de sociedade e educação levantam questões que demandam algumas reflexões: Qual perspectiva de educação contempla uma formação humana para o século XXI? Onde a escola, enquanto instituição *sine qua non* para a educação formal, se encaixa na formação de cidadãos atuantes? Como os diferentes territórios das cidades e dos campos, em confluência com as instituições escolares, podem ser ferramentas de enfrentamento a complexidade da crise socioambiental contemporânea? Como essa guinada epistemológica na educação colabora na construção de sociedades mais justas (justiça social e justiça ambiental)? São inúmeras questões para que se consiga construir uma *práxis* emancipadora que forme cidadãos ativos e conscientes das demandas de sua sociedade.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A JUSTIÇA CURRICULAR COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS INJUSTIÇAS SOCIAIS

A discussão sobre o desenvolvimento pleno dos sujeitos surge para que possamos avançar no desenvolvimento da cidadania. Refletir sobre o papel da escola em mobilizar os debates quanto as organizações curriculares voltadas para uma educação emancipatória é uma tarefa fundamental para o sujeito do século XXI. Ampliar o debate sobre os currículos escolares, na perspectiva do pleno desenvolvimento, e refletirmos sobre as interfaces entre a Educação Integral (Jaqueline Moll) e a Justiça Curricular (Branca Jurema Ponce) são estratégias de um projeto includente de sociedade, e perspectivas que auxiliam as relações entre as instituições escolares e a formatação dos projetos de Cidades Educadoras.

A concepção de currículo que se preocupa com as experiências dos territórios, com os processos coletivos e com os direitos humanos abarca uma compreensão de justiça social. Dessa forma, repensar os currículos a partir da perspectiva da justiça curricular é disputar com o currículo hegemônico, aquele pautado em listas de

conteúdos desconectados das realidades dos territórios e com enfoque em avaliações externas.

Dessa forma, ao compreendermos que vivemos em uma sociedade desigual, trabalhar com as mais variadas competências, respeitar as diversidades, a dignidade de cada indivíduo, deve ser o foco das práticas escolares. Para tanto, é preciso pensar os currículos na perspectiva da Educação Integral, que visa o pleno desenvolvimento humano, isto é, que busca uma formação ampla, em que a arte, a ciência, a cultura, os esportes estejam contemplados.

Uma educação comprometida com a formação geral exige outros tempos e espaços, dessa forma, ampliar o tempo escolar surge como uma necessidade para que se possa garantir o trabalho com as diversas áreas. Contudo, cabe ressaltar que entendemos que esse tempo a mais não é condição para afirmação de que há uma Educação Integral, o que o fará a diferença realmente será sua organização curricular. Moll (2009, p. 18), colabora nesse sentido afirmando que “[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. É nesse contexto que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares.” Desse modo, urge que se reflita sobre novos tempos para compor os currículos escolares respeitando às diversidades.

Ao pensar em um currículo nessa perspectiva, não se faz necessária a criação de grandes novidades, nesta direção, Moll *et al.* (2012a, p. 141) ressalta:

Não se trata, portanto, de criar novas disciplinas ou de simplesmente ampliar a carga horária dos atuais componentes curriculares, mas a de rearticulá-los a partir da perspectiva explicitada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos [...].

Dessa forma, uma escola que se pretende democrática, voltada para a construção da cidadania, deve iniciar pela formação de seus profissionais, para que esses possam dialogar, aprofundar concepções e articular as áreas do conhecimento de modo que os estudantes possam ter acesso ao maior número de experiências educativas que abarquem os diferentes campos: das ciências, da cultura, das artes. Tais experiências necessitam conexão com a vida dos territórios e com o mundo do trabalho, pois devem fazer sentido para os estudantes, devem ter relação com a realidade vivida por cada um deles, para que de fato, a escola ofereça uma formação humana integral.

Sendo assim, essa amplitude formativa que encontramos no conceito de Educação Integral, vai ao encontro do que a justiça curricular pressupõe, ou seja, um

currículo que tenha o compromisso de “superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático” (PONCE; LEITE, 2019, p. 795).

Nesse sentido, voltar os olhares para os currículos se faz necessário, para que possamos avançar nos processos democráticos, em que os estudantes possam ter garantidos não só o acesso à escola como também a sua permanência de forma efetiva. Assim, isso amplia as vivências de trabalhos coletivos, que se conectam com a vida, com os diferentes territórios, respeitando as diferenças e ampliando horizontes.

Nessa relação entre escolas e cidades que se propõem ser educadoras, há um instrumento valioso, tanto para colaborar nesse processo, quanto para impossibilitá-lo, os Planos Municipais de Educação (PME's). Esses podem ser construídos tendo em vista um projeto de sociedade elitista ou um projeto inclusivo, uma perspectiva bancária de educação ou uma perspectiva crítica e integral que busca formar o sujeito em todas as suas dimensões constituintes, através dos múltiplos territórios e agentes das cidades e campos, visando o desenvolvimento pleno da cidadania. Nesse campo prático, se estabelecem muitas das disputas de projeto de sociedade e de educação para as cidades e, conseqüentemente, para o país como um todo.

Os Planos Municipais de Educação (PME) são instituídos como políticas públicas para o desenvolvimento educacional. Entretanto, para que efetivamente se desenvolva uma educação libertadora é primordial que os planos decenais de educação sejam tratados como planos de estado e não como plano de governo. Isso é notado, por exemplo, quando a Educação Integral está regulamentada em todos os PME dos 20 municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo, do Estado da Bahia. Entretanto, apesar dos planos terem a duração de dez anos e perpassarem gestões de governos municipais, alguns municípios tratam a temática da Educação Integral como plano de gestão, desconsiderando o movimento democrático e participativo que ocorreu na construção dos referidos planos, de modo a tornar esse documento importante instrumento de política pública de Estado.

A relação dos municípios com o seu PME, documento estruturador de políticas públicas, é de distanciamento. Além disso, existe um empecilho para o acompanhamento e monitoramento dos planos, que é a rotatividade de técnicos responsáveis pelo seu monitoramento e acompanhamento. Essa rotatividade se dá, principalmente, devido à alteração das gestões municipais a partir dos processos eleitorais que acontecem a cada quatro anos.

Há um processo de descontinuidade dessas políticas públicas, pois apesar dos planos decenais serem políticas públicas de Estado que devem ser planejadas e executadas as ações neles previstos com vistas à promoção de uma oferta de educação de qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica, os PMEs não são levados em conta, na maioria das vezes pelos governos municipais, principalmente no que tange à oferta de Educação Integral, perspectiva de pedagogia crítica aqui apresentada como alternativa para se propor um projeto inclusivo de educação, de cidades, de sociedades.

4 CIDADES EDUCADORAS E ECOLÓGICAS: EMANCIPAÇÕES DA VIDA

O mundo contemporâneo enfrenta um agravamento nas problemáticas socioambientais, a desigualdade social, a degradação da natureza e a marginalização social nos territórios urbanos e rurais, crescem em ritmo acelerado, o que compromete não só a qualidade de vida dos seres humanos, mas acaba por colocar em risco todo o equilíbrio do planeta.

A crise socioambiental tem um caráter complexo e sistêmico, constituindo-se de múltiplas dimensões, todas interligadas. Busca-se, nessa parte do texto, apontar contribuições provenientes da ideia de Cidades Educadoras e da perspectiva de Educação Ambiental crítica para se pensar em possíveis enfrentamentos à crise socioambiental. A ideia é buscar, a partir da ressignificação com intencionalidade pedagógica dos diferentes territórios das cidades e dos campos, colaborar no desenvolvimento do processo de conscientização para uma formação cidadã que possibilite uma atuação ativa nas situações problemas que constituem a estrutura das desigualdades sociais e da destruição dos ecossistemas naturais.

A partir de uma perspectiva freiriana, dos estudos sobre Cidades Educadoras e das contribuições de autores da Educação Ambiental crítica, como Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2003), foca-se nas potencialidades que a ocupação democrática dos diferentes espaços e territórios das cidades e campos assumem quando esses são explorados enquanto *temas geradores*, trabalhados didaticamente, objetivando uma reflexão crítica da realidade dos sujeitos envolvidos e uma prática ativa na busca de soluções às problemáticas constatadas. Como bem lembra Paulo Freire: As sociedades não são, estão sendo o que delas fazemos na História, como *tempo de possibilidade*. Daí a nossa responsabilidade ética por estarmos no mundo, com o mundo e com os outros. (2019, p. 66)

Compartilhar dessa esperança de sermos e fazermos o mundo, reconhecendo a tragicidade de nosso tempo sem isso significar rendição que gera posições fatalistas. Ao contrário, ao reconhecermos de forma crítica nossa realidade, nos colocamos de forma mais complexa perante às relações sociais, de forma que banhados na esperança e consciência de mudanças nos movemos através de um otimismo crítico, em que as possibilidades são vistas como *inéditos viáveis* e não como obstáculos intransponíveis reforçados pelo fatalismo do que é continuará sendo.

Para que esse mundo inédito, que urge se estabelecer como realidade para além da possibilidade, seja factível, precisa-se de uma participação democrática ativa e ampla dos diferentes atores sociais. A democracia, com seu aprofundamento e aperfeiçoamento, é aliada na superação das injustiças sociais, sendo a forma de participação real da sociedade nas mudanças necessárias. Consolidar a democracia, dando respaldo a suas instituições, é fundamental para assegurar as reformas sociais, econômicas e políticas colaboradoras do enfrentamento da hegemonia capitalista rumo a uma sociedade mais justa.

Alguns pressupostos do pensamento freiriano são fundamentos necessários para se pensar em uma Educação Ambiental Crítica. Deve-se ter em mente que o ser humano é um ser inacabado (FREIRE, 2003), que o mundo também é inacabado e que toda a ação humana pode humanizar ou desumanizar o mundo (FREIRE, 1980, 2011), esse mesmo mundo é o mediador do processo educativo (FREIRE, 2002). A dimensão educativa crítica deve possibilitar uma formação de um sujeito-aluno cidadão, comprometido com a vida e conhecedor do caráter complexo do mundo (FREIRE, 2011, 2015).

Ao encontro dessa perspectiva libertadora de atuação e conscientização cidadã, de fundo exponencialmente democrático, encontram-se as concepções de Cidades Educadoras (como vem-se demonstrando no texto) e de Educação Ambiental crítica. Ressalta-se a característica crítica e emancipatória de ambas as concepções²⁴.

A Educação Ambiental surge como uma possibilidade de pedagogicamente abrir espaços para as temáticas socioambientais tanto no ambiente escolar, quanto em outros espaços formativos, visando subsidiar meios de enfrentar as questões socioambientais.

²⁴ Obviamente, é importante ressaltar que ambas as concepções apresentam pontos de proximidade e de distanciamento. A proximidade tratada aqui no texto versa sobre a visão crítica da realidade, essa vista enquanto lugar de possibilidades e não de permanências, vendo na educação uma frente de conscientização para a mudança da sociedade em rumos mais inclusivos e menos desiguais. Se distanciam devido as próprias perspectivas filosóficas que intrinsecamente apresentam, a Cidade Educadora aparentemente mais reformadora do sistema e a Educação Ambiental crítica de cunho mais revolucionário.

Porém, é preciso ter em mente que, ao se falar em Educação Ambiental, essa pode se apresentar a partir de diversas tendências pedagógicas, umas trabalhando determinadas dimensões da crise ambiental, tratando a questão a partir de uma perspectiva fragmentada, normalmente vindo de forma separada as questões ambientais das sociais, dicotomizando ser humano e mundo, cultura e natureza (SAUVÉ, 2005).

Já a Educação Ambiental crítica e transformadora busca na complexidade ambiental o fundamento epistemológico de suas propostas, analisando as conexões territoriais e geopolíticas das questões socioambientais. Objetiva não apenas mudanças culturais (atitudinais) que conduzam a uma ética ambiental, mas também as mudanças sociais necessárias para a construção de sociedades ecologicamente conscientes e socialmente justas, incentivando a ação coletiva na esfera pública (LOUREIRO, 2012). Compreende a crise socioambiental contemporânea (em suas múltiplas dimensões, inclusive na crise das cidades²⁵) através da relação intrínseca entre desigualdade social e degradação ambiental, entendendo-as enquanto fruto próprio do sistema capitalista.

As Cidades Educadoras podem, e devem, ser também educadoras ambientais, colocando essa intencionalidade pedagógica conjuntamente no foco de suas ações. Ações essas que, por necessitarem ser intersectorializadas, precisam envolver os diferentes agentes sociais e territórios (escola, movimentos sociais, parques, museus, espaços naturais e culturais).

O aproveitamento pedagógico com o olhar da Educação Ambiental crítica de diferentes territórios propicia avanços na formação cidadã democrática e ativa, através de diferentes frentes: um enfrentamento da perspectiva hegemônica de educação e da própria relação ser humano e mundo; a conscientização sobre o direito de todos à vida (sociedade justa social e ambientalmente, *buen vivir*), sobre a necessidade de enfrentamento das desigualdades, sobre a própria organização social e espacial (por exemplo: disfuncionalidade das cidades, encaradas como espaços de estratificação social e não de fluidez da vida); e a proposição metodológica de um paradigma emancipatório de educação onde a imersão na realidade desses diferentes territórios propicia a “apreensão” de situações concretas (situações problema) que servem como conteúdos a serem explorados e analisados dialogicamente.

As situações problemas são os *temas geradores* que precisam ser desenvolvidos através de projetos interdisciplinares e com uma *práxis in locus*, uma ação-reflexão-

²⁵ A crise em que as cidades, e os campos, vivem se demonstra claramente através dos problemas de insegurança pública, pobreza, marginalização, saúde pública precária, espaços públicos abandonados e sem uso social, a destruição dos espaços naturais fortalecido por projetos de urbanização em que o fluxo de carros e mercadorias é priorizado ao de pessoas, e o concreto oprime o verde.

ação intermediada pelas teorias científicas. Essa metodologia propicia a consciência da importância da significação dos conteúdos científicos com a realidade dos alunos, visando que se emancipem como cidadãos atuantes nas mudanças necessárias observadas e estudadas a partir das situações problematizadas.

Cabe aqui ressaltar algumas possibilidades educativas na relação entre Cidades Educadoras e Educação Ambiental crítica, como os “círculos de cultura” realizados em diferentes territórios urbanos e nos campos, buscando analisar crítica e relacionalmente as situações problemas de suas realidades locais, pedagogicamente as transformando em *temas geradores* (FREIRE, 2019).

A metodologia de *temas geradores*, proposta por Paulo Freire (1989), apresenta-se como uma possibilidade de práxis para a Educação Ambiental Crítica e transformadora. A proposta dos *temas geradores* se enquadra de forma muito funcional para se trabalhar os problemas socioambientais locais, buscando possibilidades de enfrentamento por parte dos envolvidos nas questões (LAYRARGUES, 2001; TOZONI-REIS, 2006). Pode-se, assim, conjugar temáticas que tocam diretamente os envolvidos a uma metodologia ativa e potencialmente construtora de aprendizagem significativa, direcionada para a atuação cidadã *in locus*, e instigadora do desenvolvimento da consciência crítica capaz de pensar na dimensão global.

O aprofundamento do conhecimento da realidade vivida carrega em si mesmo uma inquietação, um desconforto, em alguns de uma forma, em outros de outra. Essa inquietação é o foco da educação libertadora, cujo pressuposto é o questionamento radical das relações entre os seres humanos e destes com o mundo em que vivem, objetivando transformações sociais que atuem em suas problemáticas reais. A educação não é a garantia das transformações sociais e ambientais necessárias, mas sem ela as transformações são impossíveis, sendo assim, a educação deve buscar a construção de uma visão crítica da realidade (FREIRE, 2002 e 2019).

Educação Ambiental crítica a serviço da formação democrática cidadã não pode ter seus conteúdos desvinculados da realidade. Explorar os diferentes territórios urbanos e rurais possibilitam a “admiração” de temas geradores que ao serem trabalhados pedagogicamente colaboram não só na conscientização das questões ecológicas, como as relaciona diretamente às peculiaridades sociais às quais estão imbricadas. Nesse sentido, a ideia de Cidade Educadora, enquanto territórios urbanos e dos campos que educam, serve como instrumento de conscientização da realidade, onde ao se trabalhar as questões observadas e problematizadas possibilita-se um olhar mais complexo de

suas situações problemas que com o trabalho pedagógico as complexifica de uma consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade.

As cidades, ao se democratizarem para serem educadoras, acabam por se educar igualmente, isso conforme seu material humano vai a entendendo enquanto espaço de disputa social para um projeto de sociedade e se empodera de seus caminhos históricos. O cidadão, ao conseguir realizar sua condição ontológica, de *ser mais* na e para a sociedade, transforma os lugares onde vive e convive em *locus* de possibilidades, em *inédito viável*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São as pedagogias críticas nas perspectivas das discussões de Cidades Educadoras, Educação Integral e Educação Ambiental crítica, interrelacionadas na construção de um projeto de país, de sociedade, inclusivo, que combate as desigualdades sociais e a degradação ambiental, o foco aqui proposto de enfrentamento rumo a uma mudança civilizacional, uma mudança de sistema (no sentido complexo do termo).

A crise do modelo de organização socioespacial capitalista encontra nas perspectivas de Cidades Educadoras, de Educação Integral e de Educação Ambiental crítica, uma fonte de esperança, um norte epistemológico para a construção de sociedades realmente democráticas através da intencionalidade pedagógica colocada nos diferentes territórios urbanos e dos campos, com a participação dos múltiplos agentes da sociedade, com vistas a uma formação cidadã plena, atuante nos rumos do fazer social.

O pensamento acerca da construção de projetos de sociedade e de educação que sejam inclusivos, democráticos e emancipatórios, encontra respaldos na nossa história desde os escritos dos pioneiros da educação até a perspectiva contemporânea de Educação Integral e sua agenda de construção através do Programa Mais-Educação, assim como nas discussões sobre Cidades Educadoras, em que, ao proporem a reinvenção da escola e da educação como um todo, numa perspectiva libertadora e que busque a justiça social, são partes de um projeto mais amplo de sociedade. Um projeto de sociedade realmente democrático e para todos e todas.

A instituição escolar está no centro da disputa de projetos diferentes de sociedade. Sendo assim, buscar as relações entre o pensamento freiriano e a atuação crítica e transformadora de uma educação socioambientalmente consciente e atuante nas realidades específicas que se inserem, e de forma mais ampla, auxiliando na formação

de sujeitos atuantes no mundo e no próprio modelo civilizatório contemporâneo, se faz necessário como estratégia de enfrentamento aos projetos pautados na lógica da exploração do ser humano e da natureza, ambos encarados a partir do paradigma da disjunção (MORIN, 1999), de visão fragmentada.

As Cidades Educadoras, para assim o serem, devem acompanhar um projeto mais amplo de sociedade. Nessa perspectiva, educação e projeto de sociedade são indissociáveis, e, para que caminhem rumo a um país menos desigual e mais justo, devem ser direcionados para todos(as) cidadãos(ãs).

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BELLOT, Pilar Figueras. Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro. *In*: Asociación Internacional de Ciudades Educadora. **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras**. Barcelona: Editora Santilana, 2008. p. 17-21.
- FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Alianza Editorial - UNESCO, 1973.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? *In*: REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: [cadsfinal_educ_integral.pdf](#) ([mec.gov.br](#)). Acesso em: 20 nov. 2022.

MOLL, Jaqueline *et al.* A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012a. p. 129-143.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794-803, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p794-803>.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. M. (org.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

SOUZA, Jessé. **“A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato”**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, v. 27, p. 93-110, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NF53QF3xZhTHWjVVznd57zG/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2021.

Thiago Dutra de Camargo: Graduação em História e Pedagogia, especialização em Educação Integral na escola contemporânea, mestre e doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Trabalha com Educação Popular e Educação Ambiental nas zonas rurais dos Municípios de Gouvêia e Diamantina, Minas Gerais. E-mail: thiagodutrac@hotmail.com.

Renata Gerhardt de Barcelos: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Saberes e Práticas na Educação Infantil, Séries iniciais e Educação Especial pela UNIASSELVI e em Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela UFRGS. Mestra em Educação em Ciências pela UFRGS. Docente dos anos iniciais, gestora da rede municipal de Porto Alegre/RS. Integrante Grupo de Pesquisa- Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces. E-mail: renatagbarcelos@yahoo.com.br.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: TEMPOS-ESPAÇOS DE OUTRAS POSSIBILIDADES²⁶

Elisabete Dal Piva
Edite Maria Sudbrack

1 INTRODUÇÃO

Quanto mais difícil o tempo, mais forte deve ser a esperança.
(Dom Pedro Casaldáliga)²⁷

Partindo das palavras de Dom Pedro Casaldáliga, de que “quanto mais difícil o tempo, mais forte deve ser a esperança”, nos mobilizamos, na presente pesquisa, a construir um estudo crítico e reflexivo sobre as políticas públicas do Ensino Médio Integral, nos tempos-espacos de abrangência em que ela ocorreu, especialmente considerando o advento de uma outra política educacional, totalmente distópica, para esse período de ensino.

Dentro do contexto das políticas educacionais, nossa disposição em conhecer mais sobre o tema iniciou em 2011, quando participamos de um curso sobre as perspectivas da educação integral no cotidiano escolar do Ensino Médio. Nos anos seguintes, buscamos ampliar os conhecimentos a respeito do assunto, participando de cursos e seminários, lendo ou assistindo palestras. Nosso interesse para a pesquisa é refletir, num primeiro momento, sobre a descontinuidade das políticas públicas para o Ensino Médio, condicionada aos períodos de permanência de educação integral, para uma melhor compreensão do referido modelo de ensino. O objeto deste estudo, portanto, é a investigação e reflexão sistemática das possibilidades de transformação e fragilidades do Ensino Médio Inovador, nas interfaces entre currículo, cultura e corporeidade, num ensino (inter)mediado pela comunidade, na efetiva construção do espaço/tempo de efetivação desta política educacional, proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Por conseguinte, as hipóteses ou questões da pesquisa são: 1) Quais os pressupostos definidos nas políticas públicas do Ensino Médio, entre 2009 e 2019, para as alterações de percurso, em nível nacional? 2) Quais as contribuições do ProEMI na

²⁶ Trabalho Destaque do GT 4 “Políticas Educacionais e a luta por equidade e inclusão”.

²⁷ Bispo católico espanhol, radicado no Brasil.

reestruturação do currículo do Ensino Médio? 3) Verificou-se uma transformação tangível no papel do professor, considerando a interdisciplinaridade como seu fazer coletivo cotidiano? 4) Como a descontinuidade, tão presente nas políticas educacionais, inferiram numa ampliação das dificuldades encontradas neste período educacional?

Para responder tais questionamentos, a pesquisa tem como objetivo geral identificar as potencialidades e fragilidades do Ensino Médio Inovador durante o período de permanência do ProEMI, com as alterações nas políticas governamentais do Ministério da Educação, para a educação integral. Possui como Objetivos Específicos: Analisar as políticas públicas, específicas para o EM e EMI, no país; Relacionar as dificuldades encontradas pelos estudantes, escolas e estado com as alterações nas políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio Integral, pelo Ministério da Educação; Reconhecer a inconsistência da formação dos professores, constrictos entre as mudanças de políticas educacionais, aleatórias a sua participação nos debates.

O artigo está subdividido em: Introdução, Políticas Públicas para quem?, A Investigação Científica da/na Educação Integral, Considerações Finais. Embasamos esta pesquisa em autores como Luce e Farenzena, Souza, Mainardes, Tello, Araújo e Rodrigues, entre outros.

Portanto, a partir de um estudo bibliográfico, realizamos um resgate sobre a educação integral no período de permanência do ProEMI, configurada nos textos de pesquisadores dos programas de mestrado e doutoramento, em universidades brasileiras. O campo para esta análise são as teses dos programas de Mestrado e Doutorado, pesquisadas na BDTD²⁸ – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, tendo como descritores: Ensino Médio Integral e Educação Integral.

Assim, nosso interesse pela educação integral nos traz Dom Pedro Casaldáliga, referido na epígrafe, quando considera que quanto mais difícil o tempo, mais forte deve ser a esperança de mudança de percurso. É por meio dela que fazemos a reflexão sobre as repercussões decorrentes do ProEMI, as singularidades de uma educação integral e as fragilidades do Ensino Médio Inovador, colocadas em dissertações e teses e na dialogicidade com documentos referentes ao Programa e autores diversos.

²⁸ IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA QUEM?

Segundo Majeski (2014, p. 18), as transformações permanentes e profundas pelas quais os países têm passado obrigam os Estados a promover reformas nos sistemas educacionais. Na Europa, na América Latina e na Ásia, mudanças educacionais ocorreram ou estão ocorrendo, a maioria delas vinculadas a reformas curriculares. Não raro, estas têm sido o centro do processo ou a principal causa das reformas.

Em desdobramento a essas reformas, gestam-se as políticas públicas e, conseqüentemente, as políticas sociais e educacionais, sendo este um tópico que instigou nossa curiosidade e conseqüentes indagações. De acordo com Hofling (2001).

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HOFLING, 2001, p. 31).

A imensa gama de interesses envolvidos nas políticas educacionais é explicada por Ball e Mainardes (2011, p. 13):

Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua a política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétrica (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.

O Ensino Médio faz parte da Educação Básica e, historicamente, se apresentou como propedêutico, reforço da educação básica, terminalidade ou preparação para emprego, sem uma especificidade que o definisse. Krawczyk (2011, p. 757) esclarece:

Se por muitos anos finalizar a escola média era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade se transformou, produzindo grandes desafios. A escola para 20% da população não é a mesma que aquela para 70% dela. Mas o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real da democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação.

Em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº. 59/2009²⁹, que vem assegurar a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, favorecendo, assim, o acesso dos jovens ao Ensino Médio. Nesse contexto, e concordando com Bukowski (2016, p. 29), chegamos ao consenso de que as mudanças na educação pública brasileira ocorrem de forma demorada, tardia e desigual.

3 A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA DA/NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

[...] direito de acreditar que ainda não é demasiado tarde para nos lançarmos na criação da utopia contrária. Uma nova arrasadora utopia da vida, onde ninguém possa decidir pelos outros até mesmo a forma de morrer, onde de verdade seja certo o amor e seja possível a felicidade, e onde as estirpes condenadas a cem anos de solidão tenham, enfim e para sempre, uma segunda oportunidade sobre a terra. (MARQUEZ)³⁰.

Buscamos, nas palavras de Gabriel Garcia Márquez, a intencionalidade deste momento da pesquisa, que nos coloca como sonhadores a procura de uma nova utopia, de outro projeto de educação, que oportunize aos nossos jovens a integralidade de aprendizagens e o inerente direito a uma vivência plena.

Apoiamo-nos na pesquisa bibliográfica, com enlace em argumentos científicos e acadêmicos, para refletir as políticas públicas na perspectiva da educação integral. Para tanto, os procedimentos para o desenvolvimento deste estudo envolveram o levantamento, a seleção e a análise de dissertações e teses, relacionadas à temática em questão.

O levantamento bibliográfico não é um trabalho simples de realizar. Exige dedicação, leitura, organização e disciplina. Assim, Moroz e Gianfaldoni (2016) consideram que:

A realização de um levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer. É claro que esta seleção não pode ser caótica, sob pena de dificultar a localização das referidas obras, bem como sua própria seleção e organização. O levantamento bibliográfico, como qualquer outra etapa da realização de um trabalho científico, é fruto de uma atividade metódica (MOROZ; GIANFALDONI, 2016, p. 31).

²⁹ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: ago. 2021.

³⁰ MARQUEZ, Gabriel Garcia. **A solidão da América Latina**. Estocolmo: [s.n.], 1982. p. 1.

O levantamento dos estudos acadêmicos foi o primeiro encaminhamento da pesquisa. Esta etapa da investigação envolveu a busca de teses e dissertações na plataforma da BDTD³¹. Foram utilizados, como descritores, Ensino Médio Integral e Educação Integral e a mesma foi feita entre 10 a 27 de julho de 2022, tendo sido encontradas 813 dissertações e 252 teses. O primeiro critério eliminatório foi a leitura do título e palavras-chaves. Das 252, 228 teses foram desconsideradas e 24 reavaliadas. Das dissertações, num primeiro momento foram 32. Conforme leitura, emergiram algumas categorias de análise como: 1) implementação, desenvolvimento e efetivação do EMI; 2) desafios e possibilidades / permanência e êxito no EMI; 3) formação de professores. Num segundo movimento destacamos dezenove teses e 14 dissertações, em razão do estudo dos resumos, pois as outras se configuravam em textos sobre as áreas da saúde, engenharia, direito, nutrição, assistência social, enfermagem, medicina. Ou, também, eram focados em uma disciplina específica, gestão escolar, baseados em uma experiência metodológica, educação superior, uso de tecnologias ou somente vinculadas ao Ensino Médio.

Na Tabela 1, discriminamos as dissertações e teses que serviram, enquanto leitura, ao tensionamento acerca do Ensino Médio Integral. A seguir, títulos, autores, ano de defesa, universidade e local no qual foi desenvolvida.

Tabela 1 - Teses e Dissertações

Data	Autor	Título	Instituição
2011 Tese	MACIEL, Lindalva Martins Maia	Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios.	UNESP
2012 Dissertação	FERREIRA, Janilce Negreiros	O ensino médio nas escolas de tempo integral.	UFAM
2013 Dissertação	LARA, Graziela Jacyntho	... A gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador.	UNB
2014 Tese	MARÇAL, Fábio Azambuja	O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade.	UFRGS
2014 Dissertação	REIS, Fernanda Elias dos	Estado e mercado na política educacional brasileira: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral.	Fundação Oswaldo Cruz
2014 Dissertação	JAKIMIU, Vanessa C de Lara	Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: Uma análise do Programa Ensino Médio Inovador.	UFPR
2015 Dissertação	NOGARO JUNIOR, Gilberto.	O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco	UFSC

³¹ Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

ção		Mundial. Rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?	
2015 Tese	FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde.	Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil: o caso do Distrito Federal.	UNB
2016. Dissertação	ANTONIO, Célio.	O ensino médio inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: adaptações à política nacional possibilidades à formação integral.	UNISUL
2016 Tese	SILVA, Andréa Giordanna A. da	Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real.	UFPE
2016 Dissertação	ENGELMANN, Derli Adriano	Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – PROEMI.	Universidade de Tuiuti do Paraná
2016 Dissertação	MACHADO, Anny Karine Matias Novaes.	Redesenhando o currículo do ensino médio: O caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito - Euclides da Cunha/BA.	Universidade Estadual de Feira de Santana
2016 Tese	ARAÚJO, Luiza Cristina Pereira de	Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco.	UFPE
2017 Dissertação	GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana.	O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação.	UFV
2017 Tese	BARBOSA, Rafael Conde	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI).	PUC – São Paulo
2017 Dissertação	GOMES, Tânia Castro.	A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual.	UFOPA
2017 Tese	SILVEIRA, A. G.	Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo.	UFES
2017 Dissertação	PEREIRA, Ricardo Inocêncio	Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política.	FURB
2018 Tese	GOMES, Maria das Graças Correia	Expressões concretas do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da Mata Sul de Pernambuco.	UFPE
2017 Tese	OLIVEIRA, Valdirene Alves de	As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos.	UFG
2018 Tese	GIANELLI, Juliana Gimenes	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São João da Boa Vista: a questão do ensino médio integrado.	UFSCAR
2018 Tese	SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos	Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso.	PUC-GOIAS
2018 Tese	CARLI, Flávio Dalera de	Antes não, agora sim! protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral.	PUC-SP

2018 Tese	FONSECA, Jorge Alberto Lago	Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina.	UNISINOS
2018 Dissertação	CRUZ, Maria Simone Ribeiro da Silva	Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular.	UFPA
2018 Dissertação	PINHEIRO, Marcelo Rangel	Ensino Médio em Tempo Integral e seus sentidos: a experiência da Escola Matias Beck em Fortaleza - CE.	Universidade Estadual do Ceará
2019 Tese	FILEMON, Orley Olavo	Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia.	PUC - Goiás
2019 Tese	MELLO, Rachel Costa de Azevedo	A relação entre políticas em educação e práticas escolares no ensino médio integrado: um estudo de caso.	UFRGS
2019 Tese	MARQUES, Saray	Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017).	PUC – São Paulo
2019 Tese	DOMINGOS, Gilson Lima	Ampliação do tempo escolar e o Programa Experimental de Educação Integral do Município de Corumbá/MS- (2009-2015).	PUC RIO
2019 Dissertação	BATTI, Monica Bez.	As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da escola.	UNESC
2020 Tese	PADOIN, Egre	Concepções do ensino médio integrado no Instituto Federal de Santa Catarina: possibilidades a partir do referencial CTS.	UTFPR

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos últimos anos, as propostas para as políticas educacionais têm buscado sair do espaço do ensino fundamental e envolver toda a educação básica, mesmo que “em se tratando do Ensino Médio, há que se ressaltar que é uma etapa que tem motivado inúmeros debates, tanto por causa dos seus problemas de acesso quanto pela sua qualidade, ou ainda, de sua identidade” (MACIEL, 2011, p. 26). É preciso ressaltar, entretanto, que essas políticas continuam marcadas hegemonicamente “pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado” (DOURADO, 2010, p. 681).

As políticas públicas em geral e as políticas educacionais em particular, uma vez elaboradas e conduzidas pelo Estado, expressam interesses e tendem a atender o movimento empreendido na configuração de ações, em consonância com o modelo de sociedade em curso, como síntese dos projetos em disputa (OLIVEIRA, 2017, p. 43).

Essa perspectiva é condizente com Azevedo (1997, p. 60), ao dizer que “são, pois as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto são definidas como sendo “o Estado em ação”.

A política, diz o filósofo, orienta a ética, pois o homem só é verdadeiramente autárquico na *pólis*, e orienta também as ciências produtivas e as artes, pois somente a Cidade diz o que deve ser produzido para o bem de cada um e de todos. A política é, assim, aquela ciência prática cujo fim é o “bem propriamente humano” e esse é o bem comum (CHAUI, 202, p. 462).

Melhorar a educação é, sem dúvida, um fator importante para aumentar a condição econômica do país. Contudo, ela deveria ser, em primeiro lugar, uma estratégia para engrandecer a vida das pessoas e, somente depois disso, é que se poderia falar em exercício da cidadania. Sem condições acessíveis e perenes de realizar uma vida digna para todos, a cidadania é uma falácia (LARA, 2013, p. 60).

Cury (1996 *apud* BRASIL, 1998, p. 8) explica que o Ensino Médio é especialmente vulnerável às desigualdades sociais, pois é um momento em que se entrecruzam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, expondo um nó das relações sociais no Brasil, que manifestam seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante.

Na dissertação “Redesenhando o currículo do ensino médio: O caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito – Euclides da Cunha/BA”, há uma contextualização histórica do Ensino Médio, demonstrando a indefinição identitária desse período de ensino, entre um modelo propedêutico, com destino à continuação de estudos em nível superior, e um profissional, direcionado às classes trabalhadoras, se constituindo como o nível de maior complexidade na elaboração de políticas públicas. E busca centralizar o currículo, nesse contexto, por meio de uma perspectiva de ciência moderna, cuja interligação dos saberes é a base, como Arroyo (2011, p. 13), salienta ao colocar que “caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos”.

Na conjuntura histórica educacional brasileira, o Ensino Médio (antigo curso secundário) surgiu para atender à elite (meados do século XIX). E, ainda hoje, mesmo após o processo de industrialização do século XX perante ao conjunto de reformas, sobretudo a Reforma Capanema (1942), manteve o “padrão oligárquico tradicional” (FERNANDES, 2006), pois se estabeleceu a dualidade do ensino secundário (propedêutico e profissionalizante), de acordo com os grupos sociais (GIANELLI, 2018, p. 18).

Essa dualidade de ensino propedêutico X profissional, no Ensino Médio, foi constante nas políticas educacionais, mas um modelo que coloca a formação profissional para os jovens de classes menos favorecidas economicamente e não como possibilidade de educação integral. Para Marçal (2014, p. 23), “dentro da perspectiva do trabalho, e do trabalho como princípio educativo, o que nos torna essencialmente humanos é o fato de que não apenas interagimos com a natureza: nós somos capazes de pensar, planejar e antecipar o resultado de nossa intervenção”. Ou, como explicita Padoin (2020, p. 88), que “os homens, na intencionalidade de transformar a natureza, planejam suas ações, transformando o meio e a si mesmos”.

Portanto, uma escola pensada nessa perspectiva tem como base um ideal de transformação da sociedade, onde o adolescente/jovem das classes D e E, desenvolve, conjuntamente, sua força física e mental “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1982, p. 154). Neste sentido, “o princípio da escola unitária estaria inclinado a desenvolver nos jovens não somente o aspecto cognitivo de sua formação, mas, sobretudo, sua autonomia intelectual e prática” (FIGUEIREDO, 2015, p. 122).

A pesquisa demonstra uma maior percepção acerca dos processos de recontextualização das políticas educacionais, de modo que se tornou cognoscível que os processos de tradução das mesmas são realizados pelos sujeitos – professores, envolvidos na mudança educacional, do cotidiano da escola. E que, “embora pressionados pelos contextos macro – nacionais e internacionais – são eles que de fato imprimem as feições da transformação e do redesenho do currículo” (MACHADO, 2016, p. 138).

Reis (2014, p. 24) considera que, ao analisar profundamente as políticas sociais praticadas pelo governo brasileiro, especialmente nas áreas de saúde e educação, depara-se com situações que não estão ligadas diretamente a governantes ou partidos políticos específicos. O que há na realidade é um complexo sistema de ordem global: o neoliberalismo.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p. 12).

Mészáros (2005, p. 42) diz que “naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do Capital”. Carli (2018, p. 111) complementa que, sob esta perspectiva, discutir autonomia e liberdade, e considerar o jovem como capaz de projetar a própria vida, pode ganhar o significado de sobrevivência existencial deste jovem, no mercado de consumo de gente do Capitalismo mundial integrado. O trabalho é condição para tornar-se homem, mesmo que subjugado à lógica do capital.

De acordo com um estudo internacional, realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 24 países, o Ensino Médio é considerado o principal desafio da educação brasileira, o que diz respeito à garantia dos direitos dos adolescentes à educação e, em especial, à universalização da oferta do Ensino Médio, etapa adequada para a faixa etária dos 15 a 17 anos, que se tornou obrigatória com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (MARQUES, 2019, p. 9).

Pensar a educação de forma integral é considerar o jovem como sujeito transformador de seu espaço, muito além de preparação para o mercado. Mas, mesmo essas políticas educacionais inovadoras floresceram à margem de necessidades específicas, como a questão da violência juvenil.

A noção de integralidade considerou, nas políticas públicas, as diversas dimensões que configuram a vida dos jovens. Esse posicionamento se materializou na abertura de espaços para a construção de políticas de juventude intersetoriais. No entanto, o mais curioso é que a emergência da noção de integralidade na agenda pública parece estar relacionada, sobretudo, ao fato do tema da violência juvenil ter ocupado uma posição de destaque no registro do Governo Federal, impondo-se como um peso na formulação das políticas concernentes (ARAUJO, 2016, p. 41-42).

Considerando que o Ensino Médio está inserido numa realidade global, enquanto o ProEMI é uma política educacional formulada para um contexto específico, em um determinado tempo histórico, esta apresenta orientações elaboradas em meio a debates, disputas e influências, e passa por resistências e reinterpretações. Isto está sinalizado no texto “Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política”, esclarecendo que o Programa repercutiu de forma diferente em cada região, resultando em variadas práticas, nas escolas e no trabalho dos professores. Nesse sentido,

Estudiosos do campo do currículo vêm sinalizando para a relevância de ampliar o debate sobre as políticas curriculares nos contextos das práticas institucionais. Destacam a necessidade de explorar investigações das políticas de currículo de modo a compreender, com maior clareza, as formulações das

propostas e os embates políticos no nível global e local (ANDRADE, 2012, p. 37).

O principal argumento é que o ProEMI consistiu em uma política de redesenho curricular ampla, complexa realmente inovadora, voltada para a qualidade social no EM. No entanto, a flexibilidade da proposta levou a recontextualizações locais que limitaram seu alcance. Por consequência, tornou-se uma medida paliativa, que não resolveu os problemas a que se propôs, visto que não conseguiu alcançar a maioria dos estudantes do EM, reforçando, então, os tradicionais processos de exclusão (PEREIRA, 2017, p. 128).

“Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – PROEMI – proposto pelo MEC” apresenta uma análise da trajetória do Ensino Médio, desde o início da escolarização pública institucionalizada até a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em 2009, se propondo a mostrar a situação de precariedade identificada no Ensino Médio público, nas últimas décadas, e compreender como se deu o redesenho curricular em função do Programa, além de investigar a formação dispensada aos professores e delimitar a forma como se deu a ampliação da carga horária do currículo do Ensino Médio.

Estas preocupações estão presentes no texto do Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a proposta inicial do ProEMI.

[...] o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular. (BRASIL, 2009b, p. 7).

Em 2016, o Estado do Ceará (SEDUC) implementou as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), na rede estadual de ensino, que se caracterizaram pela ampliação da jornada escolar e por mudanças na sua estrutura organizacional e curricular. Em relação às escolas de tempo integral, Pinheiro (2018), cita:

Ao longo do século XX, foram feitas experiências esparsas para realização de escolas de tempo integral, destacando-se os esforços de Anísio Teixeira e, no período de redemocratização, após a ditadura militar, de Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. Nesse sentido, o debate a respeito da escola de tempo integral esteve presente nas discussões das políticas educacionais no País desde o início do século passado, mas será a partir das orientações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB –Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), sobretudo no início do século XXI, que se intensificará tanto na

imprensa, como nas secretarias de educação e em campanhas eleitorais (PINHEIRO, 2018, p. 17).

Segundo Barbosa (2017, p. 17), “a educação integral é discutida desde os anos 1930. Anísio Teixeira e todos os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, afirmam que a educação ‘tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu desenvolvimento’” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 40).

“Diversas são as interpretações sobre o que vem a ser educação integral e sua relação com a ampliação do tempo escolar. Suas imbricações são passíveis de consensos e dissensos entre os estudiosos da temática” (SILVEIRA, 2017, p. 36). Neste contexto, fundamos nosso conceito na relação defendida por Mauricio (2009):

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias (MAURICIO, 2009, p. 26).

No discurso do Instituto Ayrton Senna³², o desenvolvimento de competências está associado à ideia de “educação integral”.

O Instituto Ayrton Senna acredita que através da educação integral podemos superar as dívidas educacionais do passado e enfrentar os desafios do século 21. Essa é uma proposta que colabora para que escolas superem o ensino tradicional de mero acúmulo de conhecimentos: esse século demanda que a educação de jovens e crianças seja plena para que desenvolvam seus potenciais e possam fazer escolhas na vida. A aprendizagem vai além da teoria e passa a envolver tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais (IAS, 2014).

Não é possível negar que a noção de competências remete a considerá-la como sendo parte constitutiva da natureza humana em seu processo de formação, mas também, de que o uso deste termo, quando associado à reestruturação capitalista, além de assumir uma conotação tipicamente empresarial, cumpre um ritual ordenado no domínio do fazer prático e, por isso, só alcança sentido quando acontece em condições concretamente determinadas. Em resumo, a competência como está representada é um constructo advindo das novas formas de organização da produção, a exemplo da formação de “postos de trabalho”, que incidem na fase “pós-taylorista de qualificação”

³² Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos/relatorio-17.html>. Acesso em: ago. 2021.

profissional e, por isso, este conceito deve ser compreendido num contexto de flexibilidade do mercado de trabalho que vem requerendo uma flexibilidade do sistema educacional (FIGUEIREDO, 2015, p. 67).

Acrescente-se a isso o fato de o currículo por competências permanecer na tradição de sua origem. Fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais, constituindo-se facilmente como modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Por isso, historicamente o modelo de competências, tal qual o modelo de objetivos comportamentais, se associou facilmente com os princípios do planejamento tecnicista da educação. Ambos têm por base a ideia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de forma a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de "insumos" e da "saída" de produtos) (LOPES, 2008, p. 23).

Nogaro Junior (2015, p. 166-167) explicita que, para o Banco Mundial, em 2010, o mundo está em crise e a solução encontra-se na educação. A crise do mundo não tem nome, origem, muito menos história. Não está fundamentada no valor de troca, na concorrência, tampouco na acumulação, exploração e expropriação. É a crise, simplesmente. O que fazer diante dela? A “solução”, nessa perspectiva, encontra-se na educação. Pelo viés do capital, a crise se deve à sua incontrolável necessidade expansiva, que, para realizar-se, necessita de um Estado que garanta o par governabilidade – segurança. A plena realização dos investimentos necessita de um ambiente estável, com um sistema jurídico estabelecido, com a força de trabalho provida das habilidades e competências necessárias. Para tanto, é preciso combater a pobreza para aumentar – e garantir o retorno dos investimentos realizados – a acumulação de riquezas.

Segundo Lara (2013, p. 65-66), é ineficiente, por exemplo, decretar a integração entre as modalidades de ensino, sem efetivar tal mudança em sua estrutura física. Esta materialização vai além da estrutura física, pois prescinde de uma organização social e cultural diferenciada. A organização atual da escola é fruto de uma construção histórica de desigualdade e exclusão, originada e alimentada por uma organização social que reflete a relação entre capital e trabalho. Essa dinâmica reproduz na escola as mesmas desigualdades e a escola média é, especialmente, formatada para ser excludente. Por sua vez, as relações capitalistas necessitam desta situação excludente para continuar existindo.

Não é por acaso que as pesquisas realizadas no Brasil apontam para a tendência à polarização das competências, através de um sistema educacional que articule formação e demanda, de tal modo que à grande maioria da população assegure-se, no máximo, acesso à educação básica, fundamental e

média, e mesmo assim a longo prazo, para que possa exercer alguma tarefa precarizada na informalidade ou no mercado formal. A oferta de educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e, assim mesmo, de forma hierarquizada, com níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação. Mesmo entre os trabalhadores incluídos vêm se construindo diferenciações, criando-se novas categorias de profissionais qualificados em processo permanente de competição, definindo-se a nova concepção de empregabilidade como resultante do esforço individual e fundada na “flexibilidade”, como capacidade para adequar-se a mudanças, mesmo quando significam perda de direitos e de qualidade de vida, como por exemplo, ocorre com a intensificação do trabalho (KUENZER, 2000, p. 22).

O EMI vai na contramão desse modelo de ensino. A implantação do Ensino Médio de tempo integral faz parte da proposta de “reforma do ensino médio”, realizada por meio de Medida Provisória, pelo governo federal em 2016, transformada na Lei nº 13.415³³, de 16 de fevereiro de 2017. A lei altera tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como a Lei 11.494, que regulamenta o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e, também, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em âmbito nacional.

Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, a sua transformação o resultado de conflitos e negociações (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

O debate sobre escola de tempo integral está relacionado às transformações pelas quais vêm passando a sociedade, com sua inconstância educacional e implica uma diversidade de fatores. O aumento do tempo de permanência na escola vincula-se não apenas aos aspectos didáticos e pedagógicos, mas, também, a uma enorme gama de interesses, que evidenciam a interdependência do campo educacional às dimensões socioculturais, políticas e econômicas deste momento histórico.

³³ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: ago. 2021.

Existem pesquisas propagando que as várias tentativas de mudanças legais para melhorias na educação brasileira, especificamente no Ensino Médio, não foram suficientes para concretização dos objetivos propostos. E que, frente à precariedade detectada no cenário, também o Programa Ensino Médio Inovador confirma os resultados insatisfatórios de outras políticas públicas já fracassadas anteriormente, como a reestruturação curricular e ampliação de carga horária, que não se concretizaram totalmente nas escolas públicas (ENGELMANN, 2016, p. 123).

O Ensino Médio Inovador, nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e as adaptações à política nacional como possibilidades à formação integral é um estudo sobre a implantação desta modalidade de ensino nos referidos estados e salienta que as políticas educacionais desse período foram abstraídas, a fim de demonstrar o papel de desconstrução da identidade do Ensino Médio, os cenários de inovação educacional ou pedagógico e a relação com o trabalho (ANTÔNIO, 2016, p. 8).

A implementação do EMI infere a transferência de recursos para as escolas, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para a constituição de um projeto de redesenho curricular, que se ampara na “realidade da escola e dos estudantes” e em macrocampos delineados no documento orientador (BRASIL, 2009a).

A intenção anunciada é a implantação gradativa da pedagogia da educação integral, que, por suas características, se aproxima das ideias de Anísio Teixeira, apoiadas no pragmatismo de John Dewey.

Os debates acerca da educação integral, no Brasil, se originaram com o Manifesto dos Pioneiros, da Escola Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e tendo como seu principal expoente e defensor Anísio Teixeira, idealizador de uma escola que proporcionasse, às crianças, atividades e professores de “música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos” (TEIXEIRA, 1959).

Saviani (2008) receia que esta proposta educacional, configurada pelas provas internacionais, se tornaria uma educação compensatória e não propriamente uma teoria educacional.

[...] educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na

verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade (SAVIANI, 2008, p. 28).

O fato de existirem adaptações no ProEMI reforça o uso da autonomia dos Estados em propor propostas curriculares que se aproximam ou divergem da norma federal do Programa, como a possibilidade de aportar recursos nas escolas estaduais, ou consolidar, como no caso de Santa Catarina, um teste de organização curricular idêntica ao que orienta a UNESCO. Assim, se forma o Ensino Médio Politécnico, no Rio Grande do Sul, ao ProEMI com a incorporação do Seminário Integrado como forma de integração curricular, no Documento Orientador do Programa (ANTÔNIO, 2016, p. 107).

A finalidade da criação do Programa Mais Educação era contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BATTI, 2019, p. 39). De acordo com o Documento Orientador, de 2009, além da melhoria da qualidade do ensino de nível médio nas escolas estaduais, com o ProEMI se objetiva.

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos; reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009a, p. 5).

As unidades escolares tinham que contemplar ações e atividades nos macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Línguas Adicionais/Estrangeiras; e nos de livre escolha pela escola (Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação e Uso de Mídias e Cultura Digital; Protagonismo Juvenil) (BRASIL, 2009a).

Cruz (2018, p. 77-78) esclarece que, no Documento Orientador de 2013, o ProEMI aparece como uma política pública consistente para a garantia do direito ao Ensino Médio de qualidade para todos, inclusive alterando o termo Projeto de Reestruturação Curricular para Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Aparentemente, o governo tenta aprimorar o Programa para que esteja realmente conectado com o objetivo de promover o novo, a partir do que as escolas compreendem como necessário

para que o currículo do EM possa promover o diálogo entre todas as disciplinas, a partir das vivências do jovem e de suas necessidades formativas.

[...] do ponto de vista etimológico (mais especificamente em relação ao seu significado), constatamos que o termo reestruturação estaria relacionado ao processo de reformar, remodelar, reorganizar, etc, enquanto que o termo redesenho faz menção à ideia de desenhar de novo, o que em sua gênese implicaria em “começar de novo”. Portanto, o termo redesenho apresentaria mais proximidades com a questão da inovação e da perspectiva da novidade proposta pelo ProEMI. “Começar de novo”, portanto, estaria mais aproximado da ideia de dar uma nova identidade ao Ensino Médio e pensar novas práticas curriculares para esta etapa de ensino. [...] do ponto de vista pedagógico, nos leva a inferir que o termo reestruturação curricular estaria associado ao currículo no sentido estrito, ou seja à normativa prescrita registrada no papel, enquanto que o termo redesenho curricular implicaria uma concepção mais ampla, que consideraria a escola viva, compreendendo e abarcando a totalidade das experiências da realidade escolar (JAKIMIU, 2014, p. 88).

Gandra (2017, p. 11-12) sinaliza que nas publicações do MEC que fundamentam o debate nacional, há uma clara preocupação para que a proposta de educação integral se encaixe no contexto de vulnerabilidade social vivenciado por muitas crianças e adolescentes no país. Desta forma, a proposta deve estar conjugada à ideia de proteção, pressupondo políticas integradas que considerem, além da educação, outras demandas dos alunos, articuladas entre os campos da educação, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. Portanto, a qualificação do tempo ampliado deve considerar atividades educativas diferenciadas, que sejam capazes de promover o rendimento escolar, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e intelectuais e pela superação das situações de vulnerabilidade e risco social.

Como a conclusão do Ensino Médio não significa, necessariamente, o ingresso no Ensino Superior, a escola precisa organizar suas ações educativas, tendo em vista a formação integral, omnilateral do sujeito, possibilitando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades (BATTI, 2019, p. 154). O desafio dos processos educativos, voltados para o desenvolvimento humano omnilateral é pensar uma formação humana oposta à formação unilateral, provocada pelo trabalho alienado.

É, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012, p. 270-271).

É imprescindível compreender que existe uma clamorosa diferença entre os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Mesmo que, a princípio, os termos possam parecer semelhantes, seus significados são distintos, independentes em sua forma de apresentação. Enquanto o primeiro se refere à educação oferecida no sentido de desenvolvimento não somente cognitivo, mas em todos os aspectos da formação humana como físico, afetivo, motor, artístico, dentre outros, o segundo está condicionado ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola com atividades complementares ao ensino regular, pois o tempo parcial não é suficiente para contemplar essas atividades. (GOMES, 2017, p. 144).

Mesmo que seja, a priori, uma relação à quantidade de horas que o aluno permanece na escola, nem sempre isso significa que na escola de tempo integral acontece ser desenvolvida a educação integral. Nesse sentido, Gadotti (2009, p. 41) esclarece que “[...] a educação em tempo integral não significa, necessariamente, desenvolvimento integral. É preciso saber de que educação integral estamos falando. Daí a necessidade de deixar claro os princípios e objetivos que definem o tipo de educação que desejamos”. Moll (2012) acrescenta que

A construção de educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professor, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira (MOLL, 2012, p. 139).

Ferreira (2012, p. 20) considera o significado histórico e ontológico da categoria trabalho e que o mesmo está baseado na ação transformadora do homem sobre a natureza, adaptando-a à sua necessidade. Essa interação entre homem e natureza, entretanto, é um processo dialético, visto que ao agir e transformar a natureza o homem transforma a si mesmo, já que o processo de dominação das forças naturais proporciona o desenvolvimento de potencialidades adormecidas. Com isso, essa atividade agrega caráter biológico, cultural e social, porque o homem ao agir sobre a natureza traz consigo uma finalidade, a de transformá-la.

A educação em tempo integral tem sido, e não de hoje, apontada como a única solução para uma educação de qualidade. Então discutir projetos/programas que possuem discutir esse objetivo de ampliar a jornada escolar passa a ser uma prerrogativa recorrente (FONSECA, 2018, p. 76).

Queremos fechar esta reflexão sobre o Ensino Médio e a educação integral com a fala de Gabriel Garcia Marques (1982)³⁴: “nos sentimos no direito de acreditar que ainda não é demasiado tarde para nos lançarmos na criação da utopia contrária. Uma nova arrasadora utopia da vida, onde ninguém possa decidir pelos outros até mesmo a forma de morrer, onde de verdade seja certo o amor e seja possível a felicidade, e onde as estirpes condenadas a cem anos de solidão tenham, enfim e para sempre, uma segunda oportunidade sobre a terra”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto),
vale a pena trabalhar.
Faz escuro mas eu canto
Porque a manhã vai chegar.
Thiago de Mello³⁵

Esse “acreditar” em uma nova manhã é necessário para compor um aporte no debate sobre a política educacional do EMI, com vistas a refletir acerca da contribuição da mesma na configuração do EM. Depreendemos que esta política pública se constitui por meio dos embates e das lutas, dentro e fora da escola, percebendo que o ProEMI é interpretado em vários processos de tradução, por diferentes atores, conforme a realidade de cada um.

Refletir o Ensino Médio é compreender o processo de tradução que ocorre após a interpretação das políticas educacionais vigentes em nosso sistema educacional brasileiro. Pensando em um contexto mais amplo, o questionamento é por onde começar? Parece-nos óbvio que isso não acontecerá de uma hora para outra. Pelo contrário, é necessário, primeiramente, construir e desconstruir nossos posicionamentos, nos questionarmos constantemente sobre o que realmente se quer para a educação de nossa sociedade.

No âmbito das políticas educacionais, o Ensino Médio ganha destaque como uma fase de excelência, por se configurar como a última etapa da Educação Básica. Constituído recentemente como um dos principais alvos de políticas educacionais no Brasil, o Ensino Médio, embora propague uma ideia de formação integral e inserção do

³⁴ Gabriel García Márquez, no Prêmio Nobel de Literatura de 1982. Disponível em: <https://bibliotecaucis.wordpress.com/2018/05/25/discurso-gabriel-garcia-marquez-nobel/>. Acesso em: ago. 2022.

³⁵ Amadeu Thiago de Mello é um poeta e tradutor brasileiro. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Thiago+de+Mello&sxsrf=ALeKk03t_gWXSly19VOVWc_iYw-GRHITzA%3A. Acesso em: ago. 2021.

jovem nos domínios da tecnologia, instigado em discursos de uma formação interdisciplinar, na realidade do espaço escolar tem revalidado sua histórica indefinição identitária, entre ora preparar para o trabalho, ora para o ingresso no Ensino Superior. E, mesmo com a universalização do Ensino Fundamental e do progressivo aumento das matrículas do Ensino Médio, está sendo, cada vez mais, especialmente na escola pública, um ensino mercadológico, com orientação para os espaços de trabalho, em cargos de baixo custo ou subemprego.

A escola, como se apresenta hoje, hierarquizada, compartimentalizada e disciplinarizadora, não tem sentido ou motivação para os adolescentes/ jovens. Eles precisam e querem espaços com atividades locais e culturais, que potencializem sua capacidade educativa e criativa.

As políticas públicas, especialmente para o Ensino Médio, precisam investir na educação de cada estudante, para que este consiga desenvolver seu potencial humano, promover a igualdade e empatia, construir uma verdadeira sociedade do conhecimento, sem nenhum tipo de exclusão. É necessário acreditar. Neste momento histórico, “faz escuro, mas eu canto, porque a manhã vai chegar”...

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcia Regina Selpa de. **Recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina da UFSC e UNOCHAPECÓ**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

ANTONIO, Célio. **O ensino médio inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: adaptações à política nacional possibilidades à formação integral**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

AZEVEDO, Fernando N. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BATTI, Monica Bez. **As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da**

escola. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Guiomar Namó de Mello. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 25 ago. 2009b.

BUKOWSKI, Chaiane. **Currículo e conhecimento escolar no programa ensino médio inovador**: um estudo na microrregião de Chapecó/SC. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

CARLI, Flávio Dalera de. **Antes não, agora sim! protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola**: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo. 2018. 277 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução a história da Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CRUZ, Maria Simone Ribeiro da Silva. **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)**: análise a partir do conceito de inovação e integração curricular. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

DOURADO, Luiz Fernando. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

ENGELMANN, Derli Adriano. **Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – PROEMI – proposto pelo MEC**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Janilce Negreiros. **O ensino médio nas escolas de tempo integral**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde. **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI**: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil: o caso do

- Distrito Federal. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-759.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana. **O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.
- GOMES, Tânia Castro. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.
- JAKIMIU, Vanessa C. de Lara. **Políticas de reestruturação curricular no Ensino Médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Caderno de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.
- LARA, Graziela Jacynto. **... A gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador**. 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj; Faperj, 2008.
- MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. **Redesenhando o currículo do ensino médio: o caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito - Euclides da Cunha/BA**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.
- MAJESKI, Sergio. **Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **A solidão da América Latina**. Estocolmo: [s.n.], 1982.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. Série Pesquisa. v. 2.

NOGARO JUNIOR, Gilberto. **O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial**: rumo a formação de trabalhadores de novo tipo? 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Ricardo Inocêncio. **Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador**: recontextualizações da política. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

PINHEIRO, Marcelo Rangel. **Ensino Médio em Tempo Integral e seus sentidos**: a experiência da Escola Matias Beck em Fortaleza-CE. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

REIS, Fernanda Elias dos. **Estado e mercado na política educacional brasileira**: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

WEBER, Max. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006.

Elisabete Dal Piva - Graduação em História – UNOESC; Especialização em Metodologia de Ensino – Faculdades São Luís; Especialização em Educação e

Segurança Humana – UNO Chapecó; Mestrado em Educação – UFFS; Doutoranda em Educação – URI. E-mail: eliza.dph@gmail.com.

Edite Maria Sudbrack - Pós-Doutorado em Educação – Universidade de Aveiro/Portugal; Pós-Doutorado em Educação – UFRGS. Doutorado e Mestrado em Educação – UFRGS. Graduação em Pedagogia-UFSM. Pró-reitora de Ensino – URI. Docente do PPGEDU - Mestrado e Doutorado – URI. E-mail. sudbrack@uri.edu.br.

THERAPEUTIC JURISPRUDENCE: UMA FERRAMENTA HUMANIZADORA³⁶

Rochana Basso
Daniel Pulcherio Ferstenseifer

1 INTRODUÇÃO

A temática do sobre dignidade da pessoa humana, pela perspectiva do acesso à educação e até mesmo condições de infraestrutura de presos do sistema penitenciário brasileiro, tem sido recorrente nas últimas décadas. São vários os autores que permeiam esta celeuma do sistema penitenciário, entre eles pode-se indicar Foucault, Julião, Goffman, entre outros. Entretanto, pouco se têm, na prática, produzido efetivamente para a socialização dos presos, haja vista que as políticas públicas, em sua maioria, não se mostram eficientes para modificar a situação social dessas pessoas.

Alguns autores vão além da discussão de méritos de tais políticas e sinalizam que por meio da educação seria possível a inclusão dos egressos do sistema penitenciário brasileiro, argumentando que a profissionalização dos presos seria a âncora que viabilizaria a reinserção social deste.

Porém, o que se tem, na realidade social pós reclusão, são as mesmas mazelas sociais, políticas, econômicas e de tantas outras ordens que não têm possibilitado, por meio de práticas humanizadoras, a inclusão dos presos, até porque estudos têm mostrado que a reinserção é extremamente ineficiente.

Como forma de abordar a questão de modo mais interessante, do ponto de vista psicoemocional do sujeito encarcerado, é que se sugere a *Therapeutic Jurisprudence*, como mecanismo que pode estudar a minimização dos efeitos negativos causados pelo cárcere e pela negação do direito à educação dentro da estrutura penitenciária.

³⁶ Trabalho Destaque do GT 5 “Educação para pessoas privadas da liberdade”.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

A expressão “políticas públicas” traz consigo muitos sentidos que podem ser atribuídos ao vocábulo “política”, sendo os mais recorrentes usar na definição conceitual os significados que correspondem a “um plano de ação” e “conjunto de normas e regras pertinentes à direção dos negócios públicos ou privados” representando também um conjunto de decisões que são implementadas nas ações e negociações dos políticos podendo ser atribuído aos governos, ou a organizações do setor privado com também para os indivíduos (FERREIRA, 2018).

Incorporando o significado do termo, se tem que as políticas públicas correspondem a uma ação que visa solucionar problemas vinculados à esfera pública da sociedade, sendo propostas e implementadas pelos governos, podem também ter origem em iniciativas de atores civis da sociedade organizada.

Ampliando um pouco mais o conceito, Arretche (2013) contribui com o entendimento sobre a avaliação de políticas públicas, distinguindo três modalidades clássicas que são: eficiência, eficácia e efetividade. A autora defende que a avaliação é um instrumento democrático de controle sobre os governos e justifica a necessidade de avaliações independentes.

Desse modo, as políticas públicas são decisões que têm como resultado a criação de normas e ações que irão afetar a sociedade como um todo, ou apenas parte dessa, tornando-se assim um produto gerado a partir de interações sociais.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: HISTÓRIA E CENÁRIOS

Políticas públicas educacionais são caracterizadas a partir da forma como o Estado faz a normatização do processo educativo de um país. A educação é entendida como direito social dos indivíduos, sendo dever do Estado definir prioridades e aplicar recursos na efetivação das mesmas. Desde seu início, a educação sofre a influência das classes economicamente mais favorecidas, voltando-se, mais recentemente, a atender de forma muito mais explícita as demandas do mercado, vinculando-se às ações deste, regidas pelo direito econômico.

Cabe ressaltar que o sistema educacional nasce a partir das políticas públicas, no limiar do século XIX, caracterizado pelo Estado Moderno e continua vigente de acordo com a interpretação de poder em cada período da evolução da sociedade.

Com destaque nos debates políticos, as Políticas Públicas Educacionais ganharam mais destaque a partir da década de trinta, quando se difundiu a ideia de que a educação seria capaz de solucionar problemas de ordem social, econômica e política do país.

Numa retrospectiva histórica da educação nacional, a cronologia traz a promulgação da Constituição Federal em 1934, quando o presidente da época, Getúlio Vargas, realiza diversas declarações a respeito da educação, enfatizando sua importância na formação política do povo. Na sequência, em 1937, com a implantação do Estado Novo, a educação tem seu papel definido no projeto de nacionalidade idealizado pelo Estado, com a função de equilibrar a questão social e evitar manifestações ideológicas. Na década de quarenta inicia-se uma reforma, com a implementação das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, complementadas em 1945, prevendo a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além de organizar os ensinos primário, secundário e normal, ensino comercial e ensino agrícola. Inicialmente chamado de Serviço Nacional dos Industriários e, posteriormente, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), esse sistema de ensino paralelo ao oficial foi criado a fim de fortalecer o ensino industrial, como estratégia de atendimento à demanda econômica da classe trabalhadora comprometida com a produção fabril (SHIROMA *et al.*, 2007).

Relatos e constatações históricas têm mostrado que as Leis Orgânicas perpetuaram um dualismo que ainda hoje não foi resolvido no âmbito do Brasil, qual seja, aos menos favorecidos economicamente destina-se, de maneira precária e de forma acelerada, o ensino fundamental e profissionalizante, uma vez que o mercado de trabalho necessita de mão de obra barata. Àqueles que possuem melhor condição socioeconômica, é oferecido o ensino médio e o superior, permitindo-lhes uma melhor preparação para alçar cargos que necessitam de profissionais mais qualificados.

Na década de 70, a crise econômica foi instaurada e a educação foi incluída nas políticas sociais, surgindo o Plano de Desenvolvimento Econômico (PDE), com programas e ações voltados à população mais carente. Assim, a educação cumpre seu papel de formar o cidadão para o mercado de trabalho, e passa a ser encarada como a chave para a diminuição das desigualdades sociais (SHIROMA *et al.*, 2007).

A partir dessa realidade econômica, política e social que várias organizações, entidades e agências multilaterais passam a se interessar pela educação e começam a realizar estudos e levantamento de dados, que dão origem a documentos, propostas e

orientações de como países da América Latina e Caribe devem pensar e definir suas políticas públicas voltadas à educação de seus países. De acordo com Souza (2007) alguns governos passam a condicionar suas políticas públicas ao cumprimento do ajuste fiscal e do equilíbrio orçamentário entre receita e despesa, restringindo, de certa forma, a intervenção do Estado na economia e transformando as políticas sociais de universais em focalizadas.

Outros cenários poderiam ser caracterizados, entretanto, limita-se a estes, cabendo dizer que a política nacional de educação é muito mais do que legislações propostas, muitas vezes, por pessoas que são externas ao ambiente educacional, além de ser extremamente afetada por questões financeiras, deixando claro que historicamente a educação pública de qualidade não tem sido prioridade, permitindo questionar-se sobre a ação efetiva de alguns órgãos multilaterais que norteiam a educação nacional e os países da América Latina e Caribe nos dias de hoje.

Alguns autores trazem a educação como aparato capaz de fomentar a indivíduos privados de liberdade atitudes que possam ser validadas socialmente. Um passo na educação prisional é dado por meio da Lei de Execução Penal (LEP, nº 7.210/1984) que além de prever a execução da pena, estabelece ainda as assistências, dentre elas a educacional. Essa assistência está explícita nos artigos 17 a 21-A da referida legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) sinaliza a educação prisional como uma de suas modalidades. Embora a LDB (1996) não contemplasse um tópico específico sobre a normatização do oferecimento de educação em unidades prisionais, essa passou a ser ministrada como Educação de Jovens e Adultos (EJA) que teve seus objetivos e metas definidos no Plano Nacional de Educação (PNE), disciplinado pela Lei n 10.172/2001. Além da EJA, também foram inseridos o Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante e a respectiva elaboração de material didático.

Também com vistas à educação, o Parecer CNE/CEB nº4/2010 assegura o acesso ao direito à educação àqueles privados de liberdade. Nesse sentido, ainda que de maneira incipiente, algumas políticas públicas educacionais deram mais ênfase para esses indivíduos.

Outro fato marcante ocorrido em 2010, foi quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 2, disciplinou a Educação de Jovens e Adultos para indivíduos em privação de liberdade nos presídios. Como principais destaques desse resolução estão: a) as atribuições cabíveis aos Estados e ao Distrito

Federal, excetuando-se os presídios federais que estão sob responsabilidade cooperada entre os Ministérios da Educação e da Justiça; b) o sistema de financiamento vinculadas à manutenção e também ao desenvolvimento do processo de ensino; c) ações complementares envolvendo a cultura, o esporte e a inclusão digital; d) o oferecimento da EJA em todos os turnos e e) o atendimento às peculiaridades, na organização do ensino, considerando o tempo, espaço e a rotatividade da população nos presídios.

Ademais, rege o artigo 5º³⁷ dessa resolução que os entes federados têm a obrigação de incentivar a promoção de estratégias pedagógicas novas aos inclusos no sistema prisional brasileiro. Orienta, também, a inclusão da modalidade EaD em ações de educação não-formal nesses espaços.

Em 2011, por meio do Decreto nº 7.626, instituiu-se o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, que contempla da Educação Básica ao Ensino Superior. Esse decreto definiu as competências dos Ministérios da Educação e da Justiça que zelarão pelos procedimentos didáticos-pedagógicos e também pelo sistema de custeio no desenvolvimento do plano, respectivamente.

Na mesma linha educacional, em 2015, houveram modificações na LEP por meio da Lei n. 13.163, que inseriu, de forma complementar o artigo 18-A³⁸ ao prever a oferta de ensino médio, regular ou supletivo, com direcionamento para a formação geral ou para a educação profissional. Esse artigo dispõe ainda sobre a integração ao sistema de ensino estadual e municipal às expensas de rubricas de educação e da justiça/administração penitenciária e apoio da União. Determina também a oferta de cursos supletivos de Educação de Jovens e Adultos, bem como a utilização de tecnologias direcionados ao ensino. Por meio dessa lei, houve ampliação da escolaridade aos presidiários. Entretanto, a LDB não contempla explicitamente itens específicos sobre a efetivação de educação aos indivíduos privados de liberdade em seus estabelecimentos educacionais.

³⁷ Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

³⁸ Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. § 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas.

Doravante, em 2016 houve a publicação da Resolução n. 4 do Conselho Nacional de Educação, que dispôs sobre as Diretrizes Operacionais para remição de pena por meio de estudos pelo indivíduo em privação de liberdade, trazendo para a responsabilidade dos sistemas de ensino a supervisão dos programas educacionais oferecidos.

Com relação à legislação educacional, o Plano Nacional de Educação previsto para o período de 2014 a 2024, a EJA está contemplada na meta 9, e visa assegurá-la principalmente nos ensinos fundamental e médio, destinada aos indivíduos privados de liberdade sem distinção de estabelecimento penal. A meta 10 do PNE complementa o processo educativo penal, quando assegura a formação específica para professores que estarão diretamente vinculados a esse tipo de formação e ambiente.

Diante desse contexto, é possível afirmar que o PNE, além de preocupar-se com a educação dos indivíduos privados de liberdade, também procura estar atento com as características da oferta desse tipo de ensino atendendo às diretrizes nacionais para tal fim.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, são diversas as ações que atendem às políticas públicas educacionais, entre eles estão aquelas voltadas à Alfabetização, à Educação Básica, à Educação de Jovens e Adultos, ao Ensino Técnico, ao Ensino Superior, à Educação em prisões, ao apoio às licenciaturas e a Indígenas (BRASIL, 1996).

Conforme Ranieri (2009, p. 41), “de todas as disposições constitucionais [...] avanços relevantes na promoção, proteção e exercício do direito à educação, em benefício da ampliação das possibilidades de participação do indivíduo na elaboração dos valores da sociedade a que pertence”.

A eficácia das Políticas Públicas Educacionais ocorrerá plenamente, se forem observados aspectos preponderantes na conjuntura brasileira, e com atenção diferenciada aos indivíduos privados do convívio social por necessidade de cumprimento de pena, mas que, todavia, precisam ter assegurado o direito à educação.

Diante do exposto, é possível indicar que é de cunho histórico, as políticas voltadas à educação serem negligenciadas pelo poder público, costumeiramente com a justificativa de que existem outras prioridades em áreas de maior importância. Aliado a isso, também cabe mencionar que nem sempre as políticas educacionais têm em seus idealizadores, profissionais vinculados à área, o que pode comprometer a sua elaboração.

Sempre que as políticas públicas se transformarem num fato político, essas serão influenciadas por agentes externos, o que muitas vezes ocorre de forma subliminar. O que se pode inferir é que há necessidade de que a sociedade civil esteja representada frente às ações políticas empreendidas pelos governos, uma vez que esses são formados também por membros da classe dominante, canal por onde se embrenham as ações neoliberais.

Nesse interim, passa ser explanado um breve panorama sobre a educação no âmbito do sistema penitenciário, em especial, no Brasil.

4 A EDUCAÇÃO EM UNIDADES PRISIONAIS: BREVE PANORAMA

A oferta de educação nas unidades prisionais tem seus primeiros relatos ao final do século XVIII, simultaneamente na França e nos EUA. Esses dois países utilizavam, em sua prática educacional, uma medida moralizante (SILVEIRA, 2009). Segundo Foucault (2001), nos EUA, um grupo de religiosos denominado Quaker organizou as primeiras práticas educacionais nas prisões que tinham como objetivo alfabetizar os detentos para que pudessem realizar a leitura da Bíblia e participar dos cultos religiosos em caráter obrigatório naquelas instituições penais.

No processo histórico da educação no Brasil, essa não objetivava fornecer autonomia e novas possibilidades àqueles que a recebiam. A educação tinha, no início da colonização brasileira, um caráter mecânico e instrumental, método já evidenciado por Foucault (2001) em suas observações dentro das prisões da Europa. O principal marco legal para a disponibilidade mais ampla de educação foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1845, que orienta as ações tomadas pelas ONU. De acordo com o artigo XXVI dessa Declaração, é postulado que: “todo ser humano tem direito à instrução. E essa será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, afirma-se também que a educação deve assegurar o pleno desenvolvimento da personalidade, fortalecendo o respeito aos direitos humanos”.

No Brasil, em específico, a Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura, em seu artigo 205, o direito à educação como sendo “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. Além disso, estabelece no artigo 208, o dever do Estado na garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurando “[...] sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade apropriada”. A partir

disso, no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a educação formal está organizada por modalidades, visando atender às demandas educacionais de grupos diferenciados.

Dessa forma, para quem está privado de liberdade, cabe também ser assegurado o acesso ao direito à educação conforme posto no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, artigo 21, inciso VII³⁹. Nesse sentido, ainda que de maneira incipiente, algumas políticas públicas começaram a ser desenvolvidas diante das mazelas sociais diretamente vinculadas à educação.

No Brasil, a gênese da inserção da educação prisional aconteceu por meio da Lei de Execuções Penais (LEP), Lei nº 7.210 de julho de 1984, que fazia a previsão de como deveriam ocorrer os processos punitivos e disciplinares e a assistência educacional nos sistemas penitenciários (BRASIL, 1984).

Na sequência, com a Constituição Federal de 1988, passa a ser garantido o acesso à educação, incluindo os que estão em um contexto de privação de liberdade, cabendo ao Estado a responsabilidade de fornecer, de maneira gratuita, o ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada, o que inclui também os presidiários (BRASIL, 1988).

A LDB (BRASIL, 1996) definiu a modernização da educação e o acesso nos diferentes níveis. Embora ela não apresentasse um item específico sobre a normatização da oferta de educação em unidades prisionais, a educação prisional foi inserida na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Diante do exposto, percebe-se que o ensino dentro do sistema penitenciário vai muito além do que uma atividade em sala de aula especial, mas requer programas que possam proporcionar ao preso e ao internado suporte para sua vida após o cumprimento da pena.

5 ALGUMAS TENTATIVAS DE HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

A LEP, em seu artigo 10, diz que “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”, nessa linha e em conjunto com o preconiza o artigo 11 da mesma lei, é que

³⁹ Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional: [...] VII - de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

se garante ao preso a assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa. Esses atributos, corroboram para a interpretação e demonstração, na prática, do que Goffman (2007) descreve como Instituição Total.

Compreende-se por Instituição Total, de acordo com Goffman (2007), o ambiente onde uma grande quantidade de indivíduos, em semelhante situação, encontra-se apartada da sociedade mais ampla, por considerável tempo, mantendo uma vida restrita e formalmente administrada. Entre os ambientes que caracterizam, na opinião do autor acima exposto, a Instituição Total estão os “estabelecimentos sociais” compreendidos como salas, edifícios, fábricas, locais em que se desenvolve diversas modalidades de atividades. Nesses “espaços” os internados ocupam seu tempo com atividades de seu interesse.

Como o próprio nome sugere, a Instituição Total é o “Fechamento”, sendo que os indivíduos que vivem nesses ambientes podem manter contato apenas com o que ali é apresentado, sem manter relação social com o mundo externo, garantindo, dessa forma, que a Instituição Total gerencie e mantenha as características gerais e comuns que a estrutura.

Na Instituição Total, em um único local, o indivíduo vive e desenvolve suas necessidades básicas como saúde, alimentação, entre outros. Assim, diz-se que são desenvolvidos em um único lugar, apesar de dividido em diferentes espaços, todas as necessidades que necessita para sobrevivência. O que difere a Instituição Total da sociedade em geral é que nela uma única autoridade tem o poder sobre todas as tarefas executadas, sendo a referida autoridade assessorada por outros membros, com o intuito de atingir os objetivos oficiais da instituição onde se encontram. Existe o controle sobre as necessidades dos indivíduos, observando as regras da instituição, com a expressa distinção entre o que corresponde a vida dos internados com o que é de responsabilidade da equipe diretiva.

Diante do prisma trazido por Goffman (2007), volta-se os olhares para as políticas públicas educacionais, em especial as profissionalizantes, no sistema penitenciário brasileiro, tentando demonstrar que a eficácia da pena de privatização da liberdade é sobremaneira, carregado de tentativas para oferecer ao indivíduo privado de liberdade possibilidades de tratamento digno, para além da Instituição Total, a exemplo do que é proposto por Onofre (2015) que indaga até que ponto a educação escolar pode ser um fator contributivo para a reabilitação do homem aprisionado. Na mesma linha, Resende (2002), utilizando-se da pesquisa em história oral de vida relacionada à proposição teórico-prática de Foucault, entrecruzou educação com prisão. Ele

perscrutou aspectos educativos na pena cumprida, indicando a materialização de uma espécie de “sistema educacional” na prisão. Concluiu que o efeito produzido pela disciplinarização no cárcere formata uma noção educacional, o que delinea uma “pedagogia do cárcere”, propiciando a afluência da disciplinarização com a reeducação, acrescentando-se o binômio “vigiar e punir”, relacionando de forma isomórfica escola com penitenciária. Sob o mesmo foco da humanização do indivíduo, Silva (2007) analisou a tríade das relações de poder (saber; discursos; estratégias) na prisão, com seus desdobramentos. Os resultados apontaram a dimensão das (des) crenças, (des) encantos e (des) educação que marcam, de forma contundente, cada ser humano que experiência o cotidiano do cárcere nos seus moveções caminhos.

Ademais, para Goffmann (2007), na Instituição Total ocorre a mortificação do *self*, em que o indivíduo perde sua essência, esquece-se do próprio eu e passa a viver de acordo com o “o melhor modo de agir”, ditado pela Instituição. Se não agir conforme o estipulado pela autoridade e os membros que o assessoram, o indivíduo é considerado “rebelde”. A legislação brasileira, apesar de implicitamente demonstrar, por meio das assistências elencadas na LEP, que o sistema penitenciário pode ser considerado uma Instituição Total, é por meio das políticas públicas, em especial as educacionais, apesar de incipientes, que a forma de atender o preso é voltada as condutas mais humanizadoras, o deixa a mostra que não só o sistema penitenciário é ineficiente, como também outras esferas da sociedade.

A compilação brasileira das políticas públicas legislativas, a partir da década de 1990, foi realizada por Madeira (2008), que concluiu que as trajetórias dos egressos do sistema prisional revelam a existência de baixos níveis de capital econômico e cultural, responsáveis na busca de sobrevivência, dinheiro fácil, aventura ou por fatalidade, pelo ingresso na criminalidade.

Sob o aspecto da funcionalidade do trabalho na trajetória de vida dos sujeitos egressos do sistema penal, foi o foco de pesquisa escolhido por Seron (2009) que concluiu de que todos os egressos são oriundos de famílias de classe socioeconômica baixa, sem condições de manter os filhos na escola porque precisam trabalhar para ajudarem na renda familiar. Como desdobramento, a qualificação profissional é nula, quadro que não se altera enquanto cumpre pena. Às vezes, recebem incipientes cursos de curtíssima duração, sem continuidade e sem condições efetivas de qualificação profissional. A maioria (senão todos) trabalhava na informalidade, sem nenhuma garantia previdenciária. O trabalho significou apenas uma estratégia de sobrevivência, a qual só piorou com a penitenciária. Julião (2009) fez diversas análises sobre como

programas laborativos e educacionais funcionam no sistema penitenciário brasileiro. Questionou até que ponto as políticas públicas educacionais e laborativas interferem ou não na reinserção social do apenado, bem como, qual o efetivo impacto na execução penal.

Reflexões sobre a educação prisional feminina é a temática investigada por autores como Santos e Oliveira (2017). Pereira (2017) amplia a temática e buscar saber sobre a humanização do espaço carcerário analisando as políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional. Corroborando, Matos (2017) aborda em seu estudo questões relacionadas ao ambiente prisional como a superlotação, a presença das facções e suas influências no meio educacional. Bessil (2017) foca-se na educação de jovens e adultos no sistema prisional e afirma que há implicação direta com limites e possibilidades, mas principalmente sobre responsabilidades diante dessa população privada de liberdade. Alves (2017) analisou a efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres privadas de liberdade. Seu estudo contempla as discussões sobre o correlacionamento histórico entre o modo de produção da vida material e as formas punitivas, as políticas públicas de trabalho e educação no sistema prisional, as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho, o encarceramento das mulheres, entre outras.

A terceirização do sistema prisional brasileiro faz parte da análise feita por Silva (2018) e cujo tema vem despertando manifestações díspares, por diversos fatores e por parte de diferentes setores, principalmente nos últimos anos. Em perspectiva semelhante, Santos (2018) indica o interesse do Estado em privatizar os presídios brasileiros, adotando o discurso de “baixo custo e alta segurança”, abrindo mão do controle “indisponível” constitucional em prol da iniciativa privada.

Por ora, pode-se dizer que o ordenamento jurídico tem avançado nas últimas décadas, especialmente quando estabeleceu diretrizes nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Nesse sentido, é oportuna a discussão sobre o papel da educação no contexto prisional, questionando como otimizar suas ações. Isso pode ser verificado quando são acessados os programas institucionais do Ministério da Educação e respectivos setores. Pelos programas presentes nos sítios educacionais governamentais, pode-se verificar que é escassa a oferta de oportunidades educacionais nos estabelecimentos prisionais, o que remete ao não cumprimento do dever do Estado com relação à garantia do direito à educação da pessoa em situação de privação de liberdade.

Assim, o sistema penitenciário, apesar de ter os moldes de uma Instituição Total, raras vezes oferta as garantias individuais como a dignidade da pessoa humana aos indivíduos privados de liberdade, o que torna a pena não pedagógica, mas sim traumática e pungente. Nesse cenário, para minimizar os efeitos psicossociais adversos da pena, é que passa a ser apresentado uma ferramenta humanizadora.

6 THERAPEUTIC JURISPRUDENCE: UMA FERRAMENTA HUMANIZADORA

Considerada uma ferramenta multidisciplinar, que surgiu na década de noventa, a *Therapeutic Jurisprudence* (TJ), sob o olhar do Direito, tem como foco principal atuar para o melhorar o bem-estar psicoemocional do preso. Tem a intenção de dar uma nova visão à aplicação da lei, no sentido de oferecer ao acusado efeitos psicoemocionais mais positivos (terapêuticos).

O termo foi criado por Wexler e Winick (2016) com o intuito de definir as consequências sociopsicológicas que qualquer ação decorrente de ato infracional, por sua execução, possa afetar o apenado levando-se em conta a interpretação de normas, regras ou procedimentos jurídicos afins. Na percepção de seus autores, a TJ, é capaz de agir como agente terapêutico da lei (WEXLER, 2020).

Conforme Fensterseifer (2022) a TJ pode ser definida como a área de estudo sobre o impacto que o direito causa sobre as pessoas. Ainda refere que tal estudo envolve a análise sobre o impacto da lei sobre as pessoas a quem ela incide, o impacto dos procedimentos adotados e também o impacto causado pelos atores do direito, estes entendidos como os operadores do direito e dos procedimentos judiciais e extrajudiciais. Entre suas propostas, está o exame de qual é o alcance dos procedimentos legais e suas consequências derivadas, podendo ser terapêuticas ou não, na perspectiva não adversarial da área administrativa da justiça.

Dessa forma, a TJ presta-se a unir esforços na aplicação do direito a fim de encontrar estratégias que conduzam harmonicamente à responsabilização e à busca de mudanças positivas na área psicoemocional da vida das pessoas envolvidas a partir desse contato com o direito. De forma mais contundente, procura dar atenção aos impactos que o direito pode causar no aspecto emocional e também em relação ao bem-estar dos indivíduos, primando por resultados que possam ser considerados psicologicamente menos agressivos quando da aplicação da lei.

Há indicação de que a TJ tem sido, habitualmente, utilizada em diversas áreas do direito, tais como no Direito de Família, Direito do Trabalho, Direito Civil e, como destaca-se neste estudo, no Direito Penal. Assim, a TJ, privilegia a busca pela solução dos conflitos a menor amplitude dos efeitos emocionais ou psicológicos que o preso possa ter. Dessa forma, a TJ permite visualizar o próprio direito como um agente terapêutico, minimizando, assim, os efeitos antiterapêuticos da aplicação da pena. Na essência de seu escopo, a TJ se preocupa em averiguar até que ponto os procedimentos legais, desempenhados por juízes, advogados, administradores e serventuários judiciais podem ser a gênese de consequências terapêuticas ou não, adotando-se uma abordagem favorável à decisão judicial.

A TJ considera a lei como uma força social passível de causar condutas e consequências. Seu intuito é que a lei possa ser cumprida e aplicada de modo mais terapêutico, mais humano, de forma a reduzir as consequências negativas e potencializar as positivas na aplicação do direito, do ponto de vista psicoemocional do indivíduo. Para esse fim, é importante distinguir as categorias que compõe a lei, quais sejam: a) normas legais, que é a positivação da legislação, a letra fria da lei; b) procedimentos legais, entendidos como a operacionalidade da lei, o aspecto formal, o cenário da audiência; c) rol de atores sociais, composto por juízes, advogados, psicólogos, assistentes sociais, enfim, todos os operadores que compõe a formalização do processo, o procedimento.

Na prática, as partes diretamente interessadas nos processos judiciais articulam-se para gerar estratégias vinculadas a corresponsabilidade que poderão ajudar o infrator criar mudanças consideradas mais adequadas a sua própria vida. A abordagem da TJ usa do argumento de que qualquer consequência antiterapêutica de decisões legais deve ser evitada e orienta para que, dentro do possível, uma solução consensual precisa ser encontrada a fim de que melhor atender as questões emocionais, comportamentais, psicológicas e situacionais do acusado. Apoiando-se em áreas como a psicologia, a psiquiatria, as ciências do comportamento, a criminologia e o trabalho social, encoraja as pessoas a pensarem criativamente sobre como os desenvolvimentos promissores podem ser introduzidos no sistema legal. Adverte, entretanto, que a abordagem em si não deve ser responsável por interferências na administração da justiça e nem de seu funcionamento.

A TJ alinha-se à utilização de modelos de saúde mental dos tribunais de uma maneira geral, e também para tribunais mais específicos como é o caso daqueles que atuam no combate às drogas, por exemplo. De acordo com Wexler *et al.* (2016), a TJ

pode ser vista como uma proposta mitigadora para as mazelas do sistema penitenciário vendo a lei como uma força social capaz de criar consequências desprovidas de intenção no dia a dia dos presidiários. Para o autor, a TJ serviria como instrumentalização aos indivíduos privados de liberdade. Diferente da imposição penal, fundamentada em regras, procedimentos e comportamentos vindos de atores que integram os processos como magistrados, advogados, entre outros, a TJ amenizaria as derivações advindas desses processos que muitas vezes podem ser benéficas ou prejudiciais aos presidiários, entretanto.

Dessa forma, é necessário examinar as formas como as políticas públicas educacionais têm sido aplicadas no espaço prisional, a fim de que possam alcançar a equidade e efetivamente materializem aquilo que a legislação textualmente promulga assegurar, ou em outras palavras, trazer mais efeitos terapêuticos do que antiterapêuticos. Assim, firma-se que as políticas públicas educacionais, além de serem indispensáveis, precisam ser repensadas e adequadas na perspectiva da teoria-prática mais eficaz.

Oliveira (2017) indica que por meio da legislação vigente são apresentadas possibilidades de implementar políticas públicas articuladas de maneira pedagógica à execução penal. Desta feita, e na esteira do que fora apresentado, não se acredita em ressocialização ou reeducação quando os indivíduos privados de liberdade, em tempo hábil e em época de frequentar a escola, não o fizeram. Não se pode falar em reeducação quando se quer houve alguma educação, educação essa composta pelo ensino fundamental e médio. Ademais, como proposta de desdobramento desta pesquisa, para que os efeitos da pena sejam mais terapêuticos e que a função social da pena se cumpra, utilizar-se-ia de meios alternativos oferecidos pela *Therapeutic Jurisprudence*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concomitante aos discursos conservadores, pautados em papéis normativos da legislação e dos mecanismos sociais de gestão, controle, entre outros aspectos, a discussão da criminalidade deve permitir explorar novos caminhos de ação e compreensão e instigar a resolução dos conflitos valendo-se de ferramentas que possam minimizar os danos causados no âmbito psicossocial do indivíduo em situação de privação de liberdade.

De uma maneira geral, a revisão bibliográfica conduz as conclusões da maioria dos autores para a necessidade de intervenções preventivas do fenômeno prisional e da necessidade de políticas públicas que atendam a dignidade humana.

Contudo, é notório que o sistema prisional não dá conta de satisfazer seus próprios objetivos. Frente a isso, vê-se a necessidade de investimentos relacionados a essa temática, uma vez que, não há no sistema prisional brasileiro a efetivação de medida (re)educativa eficaz.

REFERÊNCIAS

ALVES, Yara Elizabeth. **A efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres presas**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**, v. 1, n. 1, p. 126-133, jul./dez. 2013.

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 285-293, maio/ago. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. CNJ, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP). Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.626%2C%20DE%2024,e%20%C2%A7%204%C2%BA%20do%20art. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em

situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010b.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. **Justiça terapêutica e cortes de drogas:** elementos conceituais sob a perspectiva da Therapeutic Jurisprudence. São Paulo: Dialética, 2022.

FERREIRA, Marco Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa.** 2018.

FOUCAULT, Michael. **A microfísica do poder.** 16. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** 7. ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

JULIÃO, Eleonaldo Fernandes. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 117-133, jan./abr. 2017.

JULIÃO, Eleonaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro:** aspectos conceituais, políticos e ideológicos da reincidência. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro.** 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MADEIRA, Ligia Mori. **Trajetórias de homens infames:** políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica:** as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX). Tradução Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **A Educação nas prisões brasileiras:** a responsabilidade da universidade pública. 2017. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

SERON, Paulo Cesar. **Nos difíceis caminhos da liberdade**: estudo sobre o papel do trabalho na vida de egressos do sistema prisional. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Gabriel Santos da; MASSON, Máximo Augusto Campos. Políticas públicas de educação prisional no Brasil: currículo e orientações internacionais. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Recife, v. 6., ahead of print, p. 77-101, 2018.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sócio pedagógica da pena de privação da liberdade**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In*: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

WEXLER, David B. Getting and giving: what Therapeutic Jurisprudence can get from and give to positive criminology. **Arizona Legal Studies**: Discussion Paper, n. 13-13, 2013. Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2220509. Acesso em: 11 jun. 2022.

WEXLER, Davida B.; WINICK, Bruce. J. **Law in therapeutic key**: developments in Therapeutic Jurisprudence. North Carolina: Carolina Academic Press, 2016.

ZAFFARONI, Eugênio Raul. **A questão criminal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2018.

ZAFFARONI, Eugênio Raul. **Em busca das penas perdidas**: a perda da legitimidade do sistema penal. 5. ed. Tradução Vania Romano Pedrosa e Amir Lopes da Conceição. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

ROCHANA BASSO: Graduada em Direito/URI Erechim. Especialista em Direito Notarial/. Especialista em Direito Civil e Processual Civil/Direito Notarial e Registral. URI Erechim. Mestre em Educação URI Frederico Westphalen. É tabeliã substituta no Cartório de Três Arroios/RS. Ministrou aulas de Direito na Faculdade Anhanguera Erechim/RS e Pitágoras Concórdia/SC. Está cursando especialização em Direito Ambiental.

DANIEL PULCHERIO: Doutor e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Especialista em Ciências Penais (PUCRS). Professor do PPGEDU e do curso de Direito da URI, Câmpus de Frederico Westphalen. Vice-Presidente da Rede Internacional de

Investigação em Direito Educativo, RIIDE-Brasil. Membro da Junta Diretiva da Associação Iberoamericana de *Therapeutic Jurisprudence*. Membro do Conselho Consultivo Internacional da *International Society for Therapeutic Jurisprudence*. Membro da Comissão de Educação Jurídica da OAB/RS. Advogado.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM DIREITO EDUCATIVO EM DIVERSAS ÁREAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM⁴⁰

Jeanice Rufino Quinto
Luci Mary Duso Pacheco
Marinês Aires

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação parte do conceito de Direito Educativo como elemento principal para um debate, buscando refletir sobre os processos educativos escolares e não escolares na perspectiva dos direitos humanos, da emancipação, da docência e da educação do campo. O referido estudo visa promover discussões e reflexões relacionadas ao espaço da educação, processos formativos do professor, práticas educativas e ações que permitem aos sujeitos o enfrentamento de suas dificuldades por meio de ações emancipatórias. Serão evidenciadas, também, questões ligadas às relações humanas, à educação, à ética e à emancipação, buscando compreender os direitos humanos como processo de evolução social e conquista histórica como um conjunto de direitos que atuam em âmbitos diferentes, mas são interdependentes. Busca refletir o papel da escola na construção de uma cultura dos direitos humanos, em uma educação para a emancipação, na perspectiva de uma cultura de paz e do fortalecimento de uma democracia inclusiva e participativa reconhecendo as diferenças culturais.

2 CONCEITOS BÁSICOS DO DIREITO EDUCATIVO

Como ponto de partida do estudo, nas palavras de Tellez e Lopez (2020, p. 36) “El Derecho Educativo se contrapone a la cultura de la violencia tan presente en la realidad actual, se fundamenta en el respeto absoluto de los derechos humanos, anteponiendo el reconocimiento a la dignidad de las personas como elemento central para una sana convivencia”. Dessa forma, o direito educativo instiga o debate dos seguintes temas: educação do campo, práticas educativas, gestão dos processos educativos, mediação de conflitos escolares, direitos humanos e cultura de paz.

⁴⁰ Trabalho dos líderes do GT 11 “Direito educativo em diferentes contextos”.

Inicialmente, é preciso compreender os conceitos básicos da união entre as duas palavras que compostas dão origem aos estudos e pesquisas direcionados ao campo de investigação em direito educativo. A palavra direito, conforme Houaiss:

[...] que segue as leis e os bons costumes, justo, correto, honesto 2 de acordo com os costumes, o senso comum, as normas morais e éticas etc.:certo, correto, justo(não é de furar fila) 3 de conduta impecável, irrepreensível 4 leal, sincero, honesto 5 sem erros, certo, correto.. 6 com aparência, arrumação adequada, acertada... 18 Conjunto de cursos e disciplinas constituintes do curso de nível superior que forma profissionais da lei (faculdade) 19 conjunto de normas da vida em sociedade que buscam expressar e também alcançar um ideal de justiça, traçando as fronteiras do ilegal e do obrigatório 20 ciência que estuda as regras de convivência na sociedade humana [...] (HOUAISS, 2009, p. 690).

Vale ressaltar que o direito, em resumo à sua significação, trata-se de uma ciência que estuda as regras de convivência e que através de leis coloca em vigor as normas a serem seguidas, normas morais e éticas para a vida em sociedade.

Já o termo educativo é conceituado como “1 educacional e 2 que contribui para a educação” (HOUAISS, 2009, p. 722). Com base na significação dos dois conceitos pode-se dizer que, então, estamos diante de uma palavra composta, de grande valor educacional, já que o “direito” é formado por um conjunto de normas para a vida em sociedade e a expressão “educativo” contribui para a educação. Ao formar a palavra “direito educativo” forma-se também o desejo de ensinar, informar, pesquisar e estudar medidas e maneiras de colaborar com o desenvolvimento do senso crítico e os direitos humanos. Nas palavras de Verdera:

El Derecho Educativo es la ciencia más antigua del mundo, porque nació y creció con la humanidad, al producirse la interrelación de vivir en comunidad (derecho) y al educar los padres a sus hijos (educación). El Derecho Educativo es el principal derecho humano, ya que sin su ejercicio no se puede acceder al ejercicio de los restantes derechos humanos; y también, es un derecho fundamental para la formación docente, ya que es urgente modificar el concepto de unidimensionalidad (normas positivas-exégesis); como se lo enseña en la actualidad; por el de multidimensionalidad que comprende las dimensiones: antropológica, social, cultural, jurídica e educativa (VERDERA, 2014, p. 18).

Ainda para Verdera (2014), o Direito Educativo, por ser um direito humano, abarca todos os sujeitos da comunidade educativa, isso inclui professores, alunos, ex alunos, diretores, pais, proprietários de instituições de ensino e todos aqueles que estão comprometidos de uma forma ou de outra com os direitos e deveres que cada indivíduo carrega consigo. Podemos chamá-los de atores educativos que baseiam-se em valores de cultura e paz.

Desde muito pequenos e ao longo do desenvolvimento humano, sabemos o que é considerado correto ou não. Somos moldados conforme está organizada a vida em sociedade. Nas primeiras fases de existência, pouco ou nada do que fizemos ou como vivemos nos remete aos direitos que nascem junto conosco. Sabemos que temos que ir para escola, que devemos ser alfabetizados, que precisamos nos alimentar, nos vestir, mas parece que todos esses aspectos essenciais acontecem naturalmente e muitas vezes somos submetidos ao pouco que nos é oferecido. Pouco ou nada se fala dos direitos a uma educação de qualidade, que inclua o exercício da autocrítica, valorização dos aspectos étnicos, culturais e sociais, onde sejam trabalhadas todas as dimensões do ser humano.

O sistema educativo baseia-se em normas de ensino voltadas ao desenvolvimento de habilidades diretamente relacionadas a determinadas áreas do conhecimento. Questões de historicidade, valorização de talentos, respeito ao pluralismo, aprender a viver juntos e de forma respeitosa parecem estar sempre em segundo plano, ainda mais quando as relações sociais são baseadas na competitividade e o que mais importa são as notas que cada aluno recebe ao desenvolver ou não aprendizagens referentes aos campos de estudos considerados a base para o crescimento.

3 DIREITO EDUCATIVO: NORMAS, VALORES E ATITUDES CONVENCIONAIS EM UM CONTEXTO COLETIVO

Tomando como ponto de partida o surgimento e a conceituação do Direito Educativo, Boaventura (1995, p. 30) faz uma consideração importante referente à educação na vida constitucional brasileira, que está presente em todas as constituições federais, desde a primeira, outorgada por Dom Pedro I, em 1824, até a última, de 1988. A educação de qualidade como direito permeia muitas discussões e contextos em que os indivíduos devem exigir as prestações de serviços educacionais através das administrações públicas, direitos assegurados pelas normas jurídicas. Porém, as pessoas poderão deparar-se com inúmeras tensões e contradições ao buscar seus direitos estabelecidos na Constituição Brasileira. Boaventura afirma:

Como é notório, o Brasil se adiantou na economia industrial, sendo como dizem ser, a oitava do mundo ocidental. Mas atrasou-se consideravelmente no bem-estar social, especialmente em saúde e educação. De certo modo, a pregação europeia pela educação pública, universal e obrigatória, de cem

anos atrás, é absolutamente atual para o Brasil nesse final do século XX (BOAVENTURA, 1995, p. 31).

No século XXI, pouco mudou em relação às considerações que o autor Boaventura apresentou. Ainda vive-se um atraso, agora, superior a cem anos atrás. A educação só pode ser um direito de todos se todos possuírem os mesmos direitos, sem que haja nenhuma forma de exclusão. Sabe-se, contudo, que a realidade é totalmente diferente.

Investir em educação pressupõe que além da criação de leis é necessário efetivá-las no cenário prático, garantindo o acesso a uma educação de qualidade. O cenário atual é vislumbrado por um sucateamento no setor educacional devido à falta de valorização dos professores, falta de infraestrutura adequada, falta de materiais didáticos, falta de investimento em tecnologia, entre tantas outras omissões e descasos. Poucos são os cursos de formação docente oferecidos e poucos possuem a tão almejada educação de qualidade, uma vez que a disparidade do ensino público e privado é muito proeminente.

É importante ressaltar que ao falar em Direito Educativo, logo surgem os direitos à educação. São dois termos que se entrelaçam, mas que apresentam conceitos distintos. O direito à educação contempla o que está previsto pela Constituição Federal de 1988, deve ser entendido como o objeto e fim último do Direito Educativo. Já o Direito Educativo compreende a sistematização de todas as normas que envolvem o tema educação. Isso ocorre também com diversos temas: Direito Penal, Civil, Empresarial, Comercial, Constitucional, Tribunal e uma infinidade de outros.

O Direito Educativo contribui para promover ações transformativas com vistas a colocar em prática a construção de um mundo melhor por meio da educação. Propõe a cultura por meio de planos e programas de estudo que fortaleçam o Direito à educação. Ramírez (2020) compreende “Derecho Educativo como un área del saber que aborda el estudio, conjunto de principios y normas jurídicas que desarrollan y reglamentan el derecho a la educación”. Sendo o Direito Educativo um dos principais direitos humanos e o maior responsável pelo bem-estar social, existe a preocupação em melhorias e condições igualitárias de acesso e qualidade de ensino.

Nesse sentido, muitos são os aspectos educacionais que devem ser mudados e melhorados, é preciso também uma estrutura de ensino baseada na convivência social, pensando no indivíduo e sua historicidade. É com base nessas ideias que Verdera faz uma reflexão a respeito dos objetivos e das missões que devem ser seguidas a partir do que realmente significa o Direito Educativo e quais suas funções sociais.

El Derecho Educativo tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de si mismo y realizar su proyecto personal.

El Derecho Educativo debe acompañar ofreciendo otro camino a la evolución del hombre y de la sociedad, que los pueda sacar de tanta infelicidad, causada por la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo (VERDERA, 2014, p. 19).

O Direito Educativo vai muito além dos regimentos da lei, é preciso ser sociável e humanitário para o exercício pleno da educação, esta é uma tarefa que o professor deve seguir. Com base nos quatro pilares da educação e seus princípios, Delors explica:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 89-90).

Pode-se afirmar que primeiro é preciso aprender a conhecer a história, origem e meio social em que os sujeitos estão inseridos, em segundo lugar, aprender a fazer, ou seja, ir além do conhecimento teórico, em terceiro, aprender a conviver de forma harmônica, respeitar e aceitar as diferenças, em quarto, e último, aprender a ser, fazer a diferença com desenvolvimento total do indivíduo. Direito Educativo significa ter direito a ser respeitado; independente da classe social, etnia ou crença, é poder crescer como ser humano, poder sonhar, ter qualidade de vida e bem-estar.

Ao mencionar os direitos à educação como princípio básico de desenvolvimento humano, é relevante fazer um pequeno resgate histórico acerca do desenvolvimento das leis que permeiam a educação, sua evolução e início, conforme os registros do Ministério da Educação – MEC (2018), órgão que foi criado no ano de 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Antes disso, era o Departamento Nacional do Ensino que desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como esporte, saúde, meio ambiente e educação, departamento este ligado ao Ministério da Justiça.

Foi em 1932 que um grupo de intelectuais preocupados em elaborar um programa de política educacional lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi redigido por Fernando Azevedo e assinado por conceituados educadores, tais como Anísio Teixeira. O manifesto tinha como objetivo que o Estado organizasse um

plano geral da educação, que a escola se tornasse única, pública, laica, obrigatória e gratuita, período em que a igreja era concorrente do Estado na área da educação.

Em 1934, segundo as informações do Ministério da Educação (2018), com a chegada da nova Constituição, a educação passou a ser vista como um direito de todos, devendo ser desenvolvida pelos poderes públicos e pela família. No período de 1934 até 1945, o Brasil implantou as bases da educação nacional, reforma que foi promovida pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho. Até 1960, o sistema educacional era centralizado e o mesmo modelo era seguido por todos os estados e municípios, foi com a criação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, que as instituições de ensino estaduais e municipais ganharam mais autonomia. Ainda o MEC ressalta informações importantes quanto à história da educação no Brasil:

A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB do ensino superior, assegurando autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas. A educação no Brasil, em 1971, se vê diante de uma nova LDB. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação. Uma nova reforma na educação brasileira foi implantada em 1996. Trata-se da mais recente LDB, que trouxe diversas mudanças às leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola). A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada com um capítulo específico para tratar do assunto (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 2).

Conforme o exposto, a última reforma na LDB deu-se no ano de 1996, o que representa mais uma evidência quanto à falta de preocupação e de comprometimento com a educação. Um atraso que gera inúmeras dificuldades e estagnação quanto ao desenvolvimento na educação.

O Direito Educativo é considerado, no Brasil, uma ciência nova e de caráter interdisciplinar. Possui como maior objetivo a sistematização de normas que envolvem a educação. Podemos compreender que o DE pode ser uma solução e resposta fundamental no que se refere à carência formativa que grande parte dos seres humanos apresenta. Poucos são os que conhecem os seus direitos e que sabem utilizá-los como apoio e oportunidade; que conseguem interpretar e relacionar com suas realidades e necessidades; que obtenham respostas por meio dos Direitos Educativos sobre os

valores humanos e formativos. Como exemplo de sistematização, temos o Direito Penal, que é fundamentalmente um ramo do direito público que possui como objetivo a regulamentação do poder punitivo do país. Trata-se de um estudo em forma de livro que, através da interpretação, forma um conjunto de normas que definem as ações consideradas criminosas ou que configuram um delito.

Nesse contexto, não existe uma sistematização das normas que regem o direito à educação. Existem diversas leis dispersas: a CF (Constituição Federal) possui os fundamentos, os direitos fundamentais; em seguida, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases); depois, o PNE (Plano Nacional de Educação), e, então; os PPPs (Projetos Políticos pedagógicos). Essa é a divisão por ordem hierárquica. O PPP tem que seguir o PNE, que deve estar adequado a LDB que não pode fugir do que está previsto na CF.

Onde encontramos tais informações? Conhecendo todas as normas? Esse é um dos objetivos do Direito Educativo, que propõe a sistematização de todas as normas dentro de uma estrutura de livro que estejam compilados para facilitar o entendimento interpretação e informação.

O outro objetivo é que o Direito Educativo torne possível pensar nas escolas e universidades como ambientes melhores para trabalhar, em que os professores e formadores de docentes possam assumir papéis de líderes de uma reforma educativa, competentes e críticos, na busca de uma educação mais humanitária, com melhor qualidade. Isso pode se realizar na prática através do esforço, interesse e competência dos professores junto com uma política de educação e com o auxílio dos Direitos Educativos, promovendo a valorização do professor e a emancipação dos alunos ao compreenderem seu espaço como estudante e sujeitos de direitos.

Os Direitos Educativos contemplam também a educação do campo, formada por um conjunto de ações com impactos educacionais, culturais e produtivos, por tratar-se de uma área que também precisa ser analisada e pensada conforme as necessidades do meio. As práticas educativas, a gestão dos processos educativos, a mediação de conflitos escolares, direitos humanos e cultura de paz, estão todos diretamente relacionados ao Direito Educativo e sua representação dentro da sociedade e do meio educacional. Busca-se, por meio da promoção do Direito Educativo, alternativas e melhorias em todas as atuações que envolvem a educação.

4 A HISTÓRIA DO DIREITO EDUCATIVO

O Direito Educativo ainda é considerado um termo novo e uma área nova de pesquisa, principalmente no Brasil. Considerando o fato de ser um termo pouco discutido, pesquisado e muitas vezes confundido, é considerado sinônimo de direito à educação.

Quando surgiu e onde começaram as discussões acerca do Direito Educativo não sabemos e, portanto, não podemos afirmar, porém foi com a criação de uma rede internacional de investigação em Direito Educativo (RIIDE) que foi expandido a nível internacional o conceito e a ascensão em pesquisas e discussões sobre o termo. Atualmente, a rede atua com seus representantes e diretores em 16 países. A sede está localizada no México, mais precisamente no estado de Chiapas, cidade de Tuxtla Gutiérrez, na UNACH (Universidade Autónoma de Chiapas).

De acordo com a proposta de estatuto (2015), que rege a Rede Internacional de Direito Educativo, seguem as seguintes informações quanto à sua organização geral:

A RIIDE é uma rede internacional de investigação em direito educativo, constituída pelo notório, reconhecido jurista, médico em direito, Marco António Besares Escobar, com Associação Civil em 21 de outubro de 2015. Foi criada para fins não lucrativos, de acordo com o disposto artigo 27, segundo parágrafo (2º) do Código Fiscal da Federação. A Associação é de nacionalidade mexicana e rege-se pelo Código Civil do estado de Chiapas. Quanto às disposições gerais, de acordo com o estatuto:

I.DISPOSICIONES GENERALES:

1. La RIIDE, es una Asociación Civil con identidad, y patrimonio propio, promueve la actividad académica; tiene como propósito general el desarrollo de la investigación, docencia, extensión y gestión del Derecho Educativo a nivel internacional, nacional y local.
2. Los Estatutos Generales de la Red Internacional para la Investigación y el Desarrollo del Derecho Educativo (RIIDDE), es de aplicación obligatoria a todos los socios activos, sean personas o instituciones participantes.
3. Todas las personas físicas o morales que juramentan los Estatutos Generales y el Código de Ética de la RIIDDE, lo deberán de realizar ejercitando su libre autodeterminación, en el marco de sus derechos y obligaciones a que haya lugar y siguiendo el protocolo que para el efecto determine el Comité Ejecutivo.
4. La RIIDDE respeta estrictamente los Derechos Humanos, y todas las disposiciones internacionales. Nacionales y locales que promuevan la superación personal, y colectiva, así como la unión y colaboración entre las personas, naciones y los pueblos en un marco de libertad y de justicia.
5. A las personas e instituciones que pertenecen a la RIIDDE nos anima el espíritu de colaboración en torno a la investigación y difusión del Derecho Educativo, en tanto área del conocimiento útil para el desarrollo integral del ciudadano y la necesaria construcción de la cultura de paz.
6. La RIIDDE es respetuosa del marco constitucional y jurídico-educativo de cada país donde tiene presencia, desde la visión académica y en el entorno profesional asume una posición crítica, puede presentar iniciativas para la mejora del desarrollo educacional que considere.

7. La RIIDDE acorde con los tiempos modernos utiliza para sus decisiones democráticas, incluyendo el voto, la participación presencial de los socios o bien la expresión de los interesados por cualquier mecanismo que haga uso de las nuevas tecnologías de información, ambas poseen el mismo valor normativo y jurídico para la organización.

II. INGRESO:

Dos tipos de miembros pueden pertenecer a la RIIDDE, el institucional y el personal, el primero corresponde a la llamada figura moral donde se clasifican las diversas instituciones educativas y de todo tipo, el segundo pertenece a cada individuo en el marco de los derechos y obligaciones que asume a su responsabilidad. Para ingresar a la RIIDDE se requiere presentar personalmente o enviar por vía electrónica la siguiente documentación:

1. Solicitud de ingreso
2. Carta de exposición de motivos
3. Copia del Acta de Nacimiento donde demuestre ser mayor de 18 años.
4. Dos fotografías tamaño infantil a colores con antigüedad no mayor a tres meses.
5. Certificación de la Secretaria Académica de la RIIDDE, que aprobó conocer a satisfacción el Código de Ética y los Estatutos de la organización.

Instituciones:

1. Solicitud de ingreso firmada por la máxima autoridad
2. Carta de exposición de motivos
3. Carta propuesta de posibles alternativas de vinculación y colaboración mutua (ESTATUTO, 2015).

A RIIDDE está formada com uma proposta de estatuto completa. Dentro dessa organização, tem-se acesso às definições conceituais, entre elas estão: RIIDDES, RIIDDE Internacional, RIIDDE Nacional, RIIDDE Local e a formação do conselho diretivo.

1. RIIDDE: Red Internacional para la Investigación y el Desarrollo del Derecho Educativo
2. RIIDDE INTERNACIONAL: es la máxima autoridad del organismo se integra por un Comité Directivo y por el Consejo Directivo Internacional donde los Presidentes y Vicepresidentes de cada país tiene voz y voto en la toma de decisiones puestas a su consideración por el primero.
3. RIIDDE NACIONAL: Son las RIIDDES de cada país, ejemplo, RIIDDE-México; RIIDDE-Argentina, RIIDDE-Perú etc., son autoridad en su área de competencia, juntas integran la RIIDDE INTERNACIONAL, ambas tienen la misma formación orgánica.
4. RIIDDE LOCAL: son las organizaciones de la RIIDDE con carácter estatal, provincial, departamental o su equivalente de acuerdo a cada nación o país participante.
5. Consejo Directivo de la RIIDDE: conjunto de personas que ocupan los cargos de Presidentes y Vicepresidentes, Secretario, Tesorero, Secretario Académico. y Coordinador Delegacional de cada RIIDDE: internacional, nacional, y local (ESTATUTO, 2015).

Diante das afirmações obtidas com a Proposta de Estatuto (2015), o objetivo da rede é baseado na criação de espaços, ações de investigação, intercâmbio de experiência, formação profissional, assim como no desenvolvimento de projetos entre pessoas físicas e instituições ligadas ao conhecimento, pesquisa e difusão do Direito Educativo no mundo.

Trata-se de uma organização multinacional e multi-institucional, que agrupa intelectuais interessados nos Direitos Educativos e que estejam a serviço da sociedade. A RIIDE promove a colaboração entre pessoas e instituições, gerando, dessa forma, ações que conduzem, dentro de sua capacidade de rede, à aspiração de um mundo melhor e mais justo. Nas palavras de Varela, só a educação pode transformar a sociedade.

Hoje em dia é praticamente consensual que a educação desempenha um importante papel no processo de transformação social. Como a própria etimologia da palavra sugere, os significados de educação – *ex ducere*, conduzir ou levar para fora – e de pedagogia – *meninos (paides)*, conduzir (*ágo*) – perpassam a ideia de movimento. É difícil discordar disso, pois é este um dos ideais mais repetidos por aqueles que escolheram a carreira de educador. Portanto, para além da comprovação prática desse consenso, a educação, em sua essência, no mínimo, objetiva contribuir com a transformação da sociedade (VARELA, 2011, p. 2).

A RIIDE faz educação quando atravessa fronteiras. Promove informação e pesquisa com o apoio de diversos representantes do mundo, pois desenvolve seus projetos em 16 países, fazendo dessa forma o intercâmbio cultural, o que possibilita o relacionamento entre comunidades muito diversificadas.

A Proposta de Estatuto (2015) ampara que a RIIDDE é sustentada pela rede de RIIDDES nacionais e estas pelas redes locais de acordo com a organização política de cada país.

Os Conselhos Diretivos trabalham de forma coordenada pelos comitês Diretivos, que são integrados pelos Presidentes e Vice-presidentes, segundo o nível de operação correspondente. Os nacionais aos Conselhos Diretivos Internacionais e os locais ao Conselho Diretivo Nacional respectivo. O Comitê Executivo Internacional é integrado por: Presidente, Vice-Presidente, Secretário, Tesoureiro, Diretor Acadêmico e Coordenador de Delegações. Cada cargo possui as suas responsabilidades e atribuições. Atenção à Proposta de Estatuto e às pertinências aos Presidentes e Vice-Presidentes.

VIII. Son atribuciones del Presidente:

1 - Cumplir y hacer cumplir los Estatutos y el Código de Ética Profesional de la RIIDE. 2 - Constituirse en la máxima autoridad de la organización durante un periodo de tres años. 3 - Representar al organismo ante las diversas autoridades Académicas. Civiles, y Militares. 4- Certificar la documentación de la RIIDDE. 5. Establecer convenios de colaboración o de prestación de servicios con personas físicas y morales. 6 - Promover acciones de formación y actualización académica en el área de investigación, docencia, extensión y gestión vinculada al derecho educativo: local, nacional e internacional. 7- Recibir asesoría oportuna de la Vicepresidencia y del Consejo Directivo

IX. Son atribuciones del Vicepresidente:

1 -Cumplir y hacer cumplir los Estatutos y el Código de Ética Profesional de la RIIDE. 2- Sustituir al Presidente en ausencias temporales o definitivas de su encargo. 3- Colaborar con la Presidencia al cumplimiento de sus tareas. 4- Otorgar asesoría al Presidente en la toma de decisiones relevantes o puestas a su consideración por este. 5- Promover convenios de colaboración en materia de Derecho Educativo con personas e instituciones con intereses similares a los de la organización (ESTATUTO, 2015).

Os demais cargos, e não menos importantes, também possuem grande responsabilidade quanto ao funcionamento da RIIDE e suas atribuições devem seguir, cumprir e respeitar o Estatuto e Código de Ética Profissional da RIIDE. São elas, de acordo com a Proposta:

X. Son atribuciones del Secretario:

1 -Cumplir y hacer cumplir los Estatutos y el Código de Ética Profesional de la RIIDE. 2 -Llevar el control de actas y difundirlas para información de todos los asociados. 3-Vigilar que se cumplan todos los acuerdos emanados de la organización, certificando que no existen contradicciones jurídicas entre la disposiciones y el marco normativo de la RIIDDE, y entre esta y el marco legal vigente en el ámbito de competencia. 4-Firmar junto con el Presidente, y el titular de la Secretaria Académica documentos relacionados con la certificación académica. Credenciales, Diplomas, Constancias o sus equivalentes.

XI. Son atribuciones del Tesorero:

1-Cumplir y hacer cumplir los Estatutos y el Código de Ética Profesional de la RIIDE. 2- Administrar los ingresos y egresos económicos de la organización. 3-Vigilar en todo momento la transparencia, honestidad, eficiencia y eficacia del manejo de los recursos de la organización. 4- Mantener actualizada la base de datos, de tal manera que pueda informar en un tiempo no mayor a 72 hrs. a los miembros del colegiado que lo soliciten por escrito, el estado financiero que guarda la organización. 5-Cumplir ante las autoridades hacendarias las obligaciones a que da lugar en el plano internacional, nacional, o local que corresponda. 6-manejar en cuenta mancomunada con el Presidente en un Banco de reconocido prestigio, los recursos económicos y estados financieros que corresponda de acuerdo al nivel de competencia sea internacional, nacional, o local.

XII. Son atribuciones del Director Académico:

1-Cumplir y hacer cumplir los Estatutos y el Código de Ética Profesional de la RIIDE. 2- Implementar proyectos y programas académicos para la investigación y el desarrollo del derecho educativo en las representaciones nacionales. 3-Desarrollar programas de pregrado y posgrado en colaboración con otras instituciones académicas. 4-Organizar cursos especiales, diplomados y diversas acciones de capacitación y actualización relacionadas con el Derecho Educativo. 5-Promover Convenios de Colaboración Académica con personas e instituciones educativas o interesadas en el conocimiento y desarrollo del Derecho Educativo. 6-Organizar -y en su caso- supervisar la organización de congresos internacionales, nacionales, estatales, provinciales, departamentales o su equivalente.

XIII. Son atribuciones del Coordinador de Delegaciones:

1-Cumplir y hacer cumplir los Estatutos y el Código de Ética Profesional de la RIIDE. 2-Desarrollar de manera permanente la formación de nuevas representaciones nacionales, y locales. 3-Supervisar y asesorar a las representaciones nacionales para su buen funcionamiento, apegado a los derechos y obligaciones de los miembros de la organización. 4-Crear y aplicar mecanismos de colaboración entre los miembros y representaciones internacionales, nacionales y locales (ESTATUTO, 2015).

Tais atribuições e organização só têm a facilitar o propósito da Rede, pois através do trabalho em equipe, os projetos são melhor direcionados, assim como é importante a visão e opinião de várias pessoas acerca das discussões e práticas a serem desenvolvidas. A RIIDE conta também com sanções quando algum problema relacionado a não prestação dos serviços, destinados a cada membro, entre outras decisões, não são favoráveis ao objetivo da associação. De acordo com a Proposta de Estatuto, são elas:

XIV. SANCIONES:

1. Por violación de los Estatutos o el Código de Ética dependiendo de la gravedad de la falta, 6 meses, un año, o expulsión definitiva
2. Por denostar por cualquier medio a personas o instituciones integrantes de la RIIDDE en cualquier nivel de operación, primero, llamado de atención por escrito, de reincidir, expulsión de un año

-TRANSITORIOS:

1. El primer Consejo Directivo de la RIIDDE INTERNACIONAL será asignado a la RIIDDE- México en la reunión ejecutiva de fundadores reunidos el 21 de Octubre del 2015 y en el marco del III Congreso Internacional de Investigación en Derecho Educativo, celebrado del 21 al 23 del mismo mes, teniendo como responsables a los integrantes del CUERPO ACADEMICO EN DERECHO EDUCATIVO (CADEO), siendo la sede oficial la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
2. CADEO puede invitar a personas de otras instituciones académicas a colaborar temporalmente con el Comité Ejecutivo de la RIIDE INTERNACIONAL
3. El presente ESTATUTO entrará en vigor al siguiente día en que las autoridades mexicanas otorguen el reconocimiento oficial como Asociación Civil (ESTATUTO, 2015).

É dessa forma que a Rede Intelectual de Investigação em Direito Educativo está organizada e age com representações em 16 países que estão distribuídos entre América Latina, Europa e Ásia: Brasil, México, Espanha, Cuba, Argentina, Perú, Venezuela, Equador, Costa Rica, Guatemala, Paquistão, Colombia, China, Bolívia, Uruguai e Chile.

A RIIDE Brasil surgiu em 2016 por convite da RIIDE Internacional para compor um comitê Nacional no Brasil. O Comitê Nacional da RIIDE Brasil está composto por integrantes do Grupo de Pesquisa RIEDEDE (Rede Iberoamericana de estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo), ligado ao Programa de Pós-Graduação em educação – PPGEDU da URI, que foi criado para aprofundar os estudos e investigações relacionados aos processos de docência, incluindo aí a formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas, a emancipação dos sujeitos e o Direito Educativo. A sua missão se funde com a Missão da RIIDE, que tem em seus pilares a promoção de uma educação humana, inclusiva, participante, reconhecendo seus integrantes como seres humanos

plurais, garantindo a igualdade, liberdade e justiça nos processos educacionais, tendo a escola como um laboratório educativo e social.

Os integrantes da RIIDE Brasil são professores da Universidade, pesquisadores nas temáticas ligadas às linhas de pesquisas do Grupo de Pesquisa RIEDEDE, Mestrandos e Mestres egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da URI, bolsistas de Iniciação Científica e pessoas da comunidade que se identificam com a temática. Os encontros de estudo e planejamento ocorrem mensalmente e em suas atividades estão ações de extensão e pesquisa que mobilizam seus integrantes a estudar e divulgar o Direito Educativo aos sujeitos implicados nos contextos educacionais. A RIIDE foi criada no México, através de discussões de intelectuais da área de direito e educação sobre os Direitos Educativos. Percebe-se o quanto a rede se preocupa em socializar os Direitos Educativos por meio dos projetos que beneficiem todas as faixas etárias.

No Brasil, apesar de ser uma organização relativamente nova, também desenvolve atividades de divulgação dos Direitos Educativos nas ações de extensão e pesquisa. Quanto à organização e os integrantes, o autor Deves (2007) confirma em seus escritos como geralmente estão organizadas as redes intelectuais. Tratam-se de um conjunto de pessoas ocupadas por afazeres de intelectos, que se comunicam, conhecem-se, fazem intercâmbio de trabalhos, escrevem, elaboram projetos comuns, melhorando, assim, a comunicação e sobretudo estabelecem laços de confiança. Trata-se de uma rede intelectual de grande apreço, relevância e com uma excelente estrutura e organização.

O trabalho sobre o tema se vê refletido parcialmente em mais de 50 teses de pós-graduação em torno ao Direito Educativo entre os 16 países participantes. Tratam-se de investigações de caráter descritivo que estabelecem um processo analítico entre conteúdos teóricos na matéria e realidades que configuram objetos de estudo em diversas problemáticas de interesse para ingressos de Licenciatura em Pedagogia e em alguns casos de Mestrado em Educação. Vários trabalhos em salas de audiência são realizados, múltiplos cursos direto ou indiretamente se vinculam aos processos de igualdade, desigualdade e equidade na educação desde visões transdisciplinárias, multidisciplinárias ou interdisciplinárias. Uma rede que vem crescendo e implantando melhorias a cada ano, em benefício do ser humano como ser social e emancipatório.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve o objetivo de atuar como promotor das ideias, relações, esclarecimentos e difusões do Direito Educativo como prática de ensino e novas conexões com a educação em uma amplitude de áreas de formação. O Direito Educativo está formado por um conjunto de conhecimentos e habilidades com uma visão de caráter multidisciplinar. Possui como objeto de estudo o desenvolvimento integral do ser humano a partir do conhecimento e aplicação dos direitos fundamentais da educação em todos os níveis e espaços educativos, tendo a formação cidadã como um dos princípios básicos que visam o respeito e dignidade das pessoas com base nos direitos humanos, assim como, a cultura de paz e a consideração por todas as representações culturais. Apesar da sua singularidade, o Direito Educativo ainda é confundido com o direito à educação, uma confusão aceitável, já que ainda são poucos os estudos no Brasil e trata-se de um conceito que ainda está em construção. Podemos compreender, então, que o direito à educação contempla as leis que estão previstas na constituição, leis relativas aos direitos que já nascem com o ser humano. Já o Direito Educativo estuda essas leis para encontrar soluções e tornar viável o que de fato está conjeturado nos atos normativos contidos no processo legislativo. Desse modo, faz-se necessário que os Direitos Educativos façam parte dos currículos escolares e das universidades.

REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA, Edivaldo M. A Constituição e a educação brasileira. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 32, n. 127, p. 29-42, jul./set. 1995. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176348/000499414.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 set. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 4 nov. 2017.
- DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **História**. MEC, 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2. Acesso em: 22 set. 2022.

RAMIREZ, Álvaro José Cifuentes. Conceptualización del derecho educativo como disciplina de la ciencia jurídica. *In*: ALONSO, Fernando González; CASTAÑO-CALLE, Raimundo (org.). **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. 1. ed. Costa Rica: Isolma 2020. p. 177-193.

RIIDE. Rede Internacional de Investigación do Direito Educativo. **Propuesta de Estatutos**. México, 2015.

TÉLLEZ, Otilio Gómez; LÓPEZ, Marilú Camacho. **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. San José-Costa Rica: Isolma Editorial, 2020.

VARELA, Victor. **O papel da educação na transformação social**. Natal: Vamos mudar este mundo!, 2011. Disponível em:
<http://vamosmudarestemundo.blogspot.com/2011/10/o-papel-da-educacao-na-transformacao.html>. Acesso em: 13 ago. 2018.

VERDERA, Raúl E. Soria. **La evolución del Derecho por medio de la escuela**. El Derecho educativo y la labor escolar. Argentina: Pirca Ediciones, 2014.

Luci Mary Duso Pacheco: Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/URI). E mail: luci@uri.edu.br.

Marinês Aires: Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU). Pós-doutoranda em Educação – PPGEDU/URI. E-mail: maires@uri.edu.br.

Jeanice Rufino Quinto: Graduada em Letras, língua portuguesa, língua espanhola e respectivas literaturas, pós-graduada em consultoria e assessoria lingüística, mestra em educação e doutoranda em educação.

PRÁTICAS EM ALTERNÂNCIA DE TEMPOS E ESPAÇOS: O SENTIDO DA FORMAÇÃO EM CASAS FAMILIARES RURAIS⁴¹

Vanessa Dal Canton
Luci Mary Duso Pacheco

1 INTRODUÇÃO

A pedagogia da alternância é um sistema educativo, de acordo com Gimonet (1998), que surgiu na década de 1930, na França, como uma alternativa de mudança para o contexto de dificuldades do meio rural da época. Por iniciativa de lideranças ligadas ao meio rural e famílias preocupadas com o futuro de seus filhos e na manutenção das atividades agrícolas, a proposta ganhou destaque ao longo dos anos constituindo um sistema de educação adequado às pessoas do campo, também adotado por outras entidades educativas com diferentes públicos e níveis de ensino.

A proposta pedagógica leva em consideração a realidade local. Este é um princípio base da sua história e também o que ainda perpassa as práticas da formação em alternância. A realidade pode ser compreendida como o contexto em que a proposta é implantada respeitando seus princípios educativos, como também, o elemento que sustenta as práticas desenvolvidas durante a formação. De acordo com Gimonet (2007), a realidade é o elemento central na pedagogia da alternância, é o que embasa uma outra pedagogia, diferente da tradicional. Esta, por sua vez, foi contestada pelos que iniciaram o movimento da alternância e é com a sua emergência que se desenvolve este “jeito” de fazer educação com pessoas do campo.

Segundo o autor, “praticar significa a ação, a experiência. Compreender quer dizer a reflexão sobre a ação, a explicação, a conceitualização” (GIMONET, 2007, p. 143). Todo o processo de aprendizagem em alternância se encontra nesta formulação baseada em Jean Piaget: praticar é compreender em ação e compreender, é praticar em pensamento. Assim, a lógica dos centros de formação por alternância “é aquela que vai conseguir (a prática, a experiência, o familiar) à compreensão (a teoria, a conceitualização), porque corresponde à lógica de aprendizagem da grande maioria dos alternantes” (idem).

⁴¹ Trabalho Destaque do GT 11 “Direito educativo em diferentes contextos”.

Para tanto, as práticas se referem aquilo que se consegue realizar, fazer, executar e que não fica somente no plano teórico. A prática é tida como sinônimo de experiência, de onde se parte na pedagogia da alternância para, assim, teorizar e conceituar. Por isso, a inversão da lógica educativa (GIMONET, 2007).

Este trabalho apresenta, inicialmente, a metodologia utilizada para sua construção, os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância desde a sua criação e alguns debates que têm sido feitos ao completar cinquenta anos da proposta no Brasil. Na sequência, são relatados os discursos dos entrevistados acerca das práticas desenvolvidas em contexto brasileiro e francês, bem como, o sentido destas práticas para os sujeitos envolvidos. Ao final, apresentam-se as considerações conclusivas do trabalho e possíveis encaminhamentos.

2 METODOLOGIA

Neste artigo, são evidenciados os resultados de uma parte da pesquisa feita para a dissertação do Mestrado em Educação pelo PPGEDU-URI, apresentada em dezembro de 2020. Os resultados estão relacionados às práticas desenvolvidas na pedagogia da alternância com base nas suas realidades. Compreendem os sujeitos da pesquisa: diretores, gestores e alunos de uma Casa Familiar Rural (CFR) brasileira e uma francesa. A pesquisa se insere na perspectiva qualitativa, de caráter crítico, bibliográfica e de campo, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, grupo focal e observação. Os dados foram interpretados e analisados a partir da análise do discurso.

Ao todo, foram entrevistados dois diretores de Casas Familiares Rurais, um do Brasil e outro da França que são identificados como Diretor B1 e Diretor F2 respectivamente; quatro coordenadores regionais/gestores sendo 3 brasileiros (RS, SC e PR) identificados como Gestor B1, Gestor B2, Gestor B3 e um francês, identificado como Gestor F4; e os alunos do terceiro ano que participaram dos grupos focais são identificados como Jovem seguido da letra inicial do país de origem e do número que os representa, por exemplo: Jovem B1, Jovem B2, Jovem F1, Jovem F2, etc.

A partir disso, o texto em voga tem como objetivo evidenciar as práticas desenvolvidas durante a formação em alternância e o que elas representam para os atores sociais das Casas Familiares Rurais. Os relatos indicam que tais práticas enfatizam a importância desse sistema de ensino que está baseado na realidade como

princípio formador e conta com o suporte de instrumentos pedagógicos que fortalecem a relação entre tempos e espaços de aprendizagem.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

A origem da primeira Casa Familiar Rural está associada ao desejo de um grupo de pessoas por fazer educação de uma forma diferente da tradicional, praticada na época, no interior da França na década de 1930. Essas pessoas tinham uma “agência pedagógica” (BRANDÃO, 1983), capaz de desenvolver uma nova forma de educar sem necessariamente ter um referencial teórico-metodológico organizado. Aliada às dificuldades do contexto social e político da época, surge um atendimento especial aos jovens pela igreja. Ela possibilitava conciliar o tempo da escola com o tempo de trabalho dos jovens em suas casas junto com a família, respondendo, assim, aos preceitos sociais daquelas comunidades. Iniciava-se, desse modo, a pedagogia da alternância, a partir de um projeto de instrução aos filhos de agricultores da comunidade de Lauzun. Com o passar do tempo, ela ganha destaque e passa por transformações, espalhando-se pelo mundo.

Além da falta de mão de obra que os filhos representavam em casa quando estavam na escola, o meio rural francês vivia de infortúnios, num período de guerras, que influenciava cada vez mais o êxodo rural. Ainda segundo Caliari (2002), o meio rural francês vivia o abandono de políticas e programas por parte do Estado, contudo, educação e trabalho eram importantes constituintes do ser humano, porém contraditórios. Diante deste contexto, havia uma ação muito forte da igreja, dos movimentos sociais e sindicalistas que buscavam a mudança de cenário e a não disseminação da inviabilidade da vida no campo.

O movimento cristão de ação social *Le Sillon* coordenado por Marc Sangnier⁴² e o sindicato eram grandes referências para a população rural. Conforme Begnami (2003), *sillon* significa “sulco” e traz a ideia de sulcar a terra em preparação ao plantio. O termo *sillon* faz uma analogia ao que o Movimento pretendia: preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas

⁴² SANGNIER, M. (1873 – 1950). Seu movimento, criado no final do século XIX, milita e age através de círculos de estudo, de jornais, entre os quais *Le Sillon*, de conferências... para reconciliar sua fé na Igreja com suas ideias republicanas, e, de maneira mais abrangente, o povo e a Igreja, opondo-se, ao mesmo tempo, aos conservadores católicos e aos radicais ateus. Ele traça um caminho da educação popular (GIMONET, 2007, p. 22).

de participação, organização e protagonismo. Foram criados círculos de estudos por todo o país, que lembram a experiência brasileira dos círculos de cultura de Paulo Freire, na década de 1960.

Diante deste cenário nacional, o descontentamento de um jovem que frequentava a escola intrigou seu pai a levar a questão adiante, buscando ajuda com outras lideranças, o que daria início a uma grande mudança. Esse foi o estopim para que a primeira Casa Familiar Rural existisse. Iniciava a primeira turma com 4 jovens que permaneciam uma semana por mês na Casa Paroquial, sob a instrução do padre Granereau, e os demais dias, ficavam em casa junto com suas famílias. Jean Peyrat, pai do jovem Ives, era o presidente do Sindicato da Classe Agrícola na época (BEGNAMI, 2003).

Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nesta reflexão, obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc. (NOSELLA, 2012, p. 48).

O padre foi o primeiro “professor” que trabalhou com os jovens seguindo as instruções do material que recebia. Assim, iniciava uma nova metodologia educativa, a qual alternava momentos na Casa Paroquial e momentos junto com a família. O aluno agora se torna um jovem “alternante” e o professor é um “monitor”. Nesse sentido, o sacerdote foi a principal pessoa a conduzir os trabalhos nessas escolas, desde a sua organização, instrução e condução na inserção dos jovens nas suas respectivas comunidades. Segundo Nosella (2012), até 1940 eram três *Maisons Familiales Rurales* (MFR) abertas na França conduzidas pelo Padre Granereau e o grupo de famílias dos jovens que estudavam.

Com a expansão da proposta da MFR, são criados a União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* – UNMFR – e o Centro de Formação de Monitores, em 1942. É quando a Igreja deixa seu papel central na formação dos jovens filhos de agricultores, e se inicia um movimento que investe na formação de pessoas que devem vir a trabalhar com estes jovens, ou seja, os monitores. Conforme Nosella (2012), o afastamento do padre marca uma segunda fase na história das MFR e uma nova figura ganha destaque, a de André Duffaure:

[...] houve uma “pedagogicização” (positiva) do movimento, isto é, foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação. O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletirem sobre o que isso poderia representar para a educação. Inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo. Neste momento registra-se a importante presença do educador André Duffaure (1946/47), quando foi elaborado o famoso instrumento pedagógico chamado de **Plano de Estudo** (NOSELLA, 2012, p. 51).

O Plano de Estudo é considerado um dos instrumentos pedagógicos mais importantes da pedagogia da alternância, pois articula conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo. Este instrumento e outros estão organizados em um Plano de Formação que “[...] representa uma estratégia de organização das alternâncias”. É através dele que se articula, de forma mais coerente, os espaços e tempos de estudo na escola com os espaços e tempos na família, comunidade, enfim, no meio socioprofissional” (BEGNAMI, 2003, p. 15). De maneira sucinta, o Plano de Formação é a organização geral da formação em um CEFFA. Ele é elaborado a partir da análise contextual, da qual os sujeitos provêm e participam, e fundamenta, organiza e sistematiza toda a estrutura curricular e pedagógica.

Nesse sentido, os instrumentos pedagógicos vão auxiliar na execução daquilo que está previsto no Plano de Formação. Eles conferem a didática das atividades previstas para os tempos e espaços diferentes da formação. A UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, apresenta um quadro da classificação dos instrumentos pedagógicos conforme a sua especificidade e objetivos. A saber:

Quadro 2 - Instrumentos do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância

Classificação	Instrumentos/Atividades
Instrumentos e atividades de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plano de Estudo; ▪ Folha de Observação; ▪ Estágios.
Instrumentos e atividades de comunicação/relação.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocação em Comum; ▪ Tutoria; ▪ Caderno de acompanhamento da alternância; ▪ Visita à família e comunidade.
Instrumentos didáticos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visitas e viagens de estudo; ▪ Serão de estudo; ▪ Intervenções externas; ▪ Cadernos didáticos; ▪ Atividades retorno experiências; ▪ Projeto profissional.

Instrumentos de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação semanal; ▪ Avaliação formativa.
----------------------------	--

Fonte: UNEFAB (2003).

Percebe-se, a partir do quadro, que a segunda fase da história da pedagogia da alternância, chamada “pedagogicização”, é marcada pelo estudo e aprofundamento do método até então utilizado puramente pela empiria, agora ampliado pela evidência de finalidades e meios para alcançar tais objetivos, organizados em um dispositivo pedagógico que orienta toda a formação. A configuração de todo este processo cria uma identidade para a proposta, culminando com a enunciação da *Carta de Identidade* pela União Nacional das MFR – UNMFR, que caracteriza a proposta da seguinte maneira:

- Finalidades: - de um lado, a educação, a formação profissional e geral associadas e a orientação dos adolescentes e, de outro lado, a contribuição para o desenvolvimento do meio;-um contexto de implantação e de ação: o meio rural; -uma estrutura, ao mesmo tempo jurídica e de participação e responsabilização das famílias e associação; -um método pedagógico: a alternância com suas implicações quanto ao papel educativo dos pais e mestres de estágio profissionais e suas técnicas e instrumentos pedagógicos; - uma estrutura educativa: o internato e o pequeno grupo; -uma equipe educativa animadora do conjunto (GIMONET, 2007, p. 14).

Para tanto, ainda se discute os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância. Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), que fizeram o estado da arte da pedagogia da alternância no período entre 1969 e 2006; e também o estudo de Ferrari e Ferreira (2016), que complementaram a pesquisa abordando as produções acadêmicas brasileiras no período entre 2007 e 2013, sinalizam que mais estudos aprofundados sobre os princípios teórico-metodológicos da proposta precisam ser elaborados. Alguns estudos abordam a questão de alguma forma e, mais recentemente, na obra “Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras, memórias, trajetórias e desafios”, João Batista Begnami inicia sua discussão chamando a atenção para a [...] necessidade da PA fazer uma inflexão em seu referencial teórico (BEGNAMI, 2019, p. 50).

Dentre os autores que escrevem sobre a temática mais recentemente destaca-se Nawroski (2010), que apresenta em sua dissertação uma reflexão sobre os referenciais teóricos e pedagógicos da alternância e escreve baseado principalmente em Celéstin Freinet, Maria Montessori e John Dewey a partir de três categorias, sendo elas: experiência, coletividade e trabalho, com vistas à aproximação entre Escola Nova e a pedagogia da alternância. Sobre isso, se destaca:

As práticas pedagógicas abordadas pela experiência e coletividade são norteadas pelo trabalho. Ao partir da realidade dos alunos, a categoria trabalho aparece como elemento próximo à vida dos jovens que se sentem motivados pelo fato da escola tratar do tema que está diretamente ligado às suas vidas. As práticas pedagógicas, ao partir dos conhecimentos que os alunos trazem de casa, são representadas pelas experiências permeadas pelo trabalho e que passam a ser trabalhadas no coletivo da Pedagogia da Alternância, a fim de que forme trabalhadores conscientes da sua realidade. Da mesma forma, levar em conta a realidade dos seus alunos, também é uma concepção da educação do campo que ao partir das suas experiências, valoriza a diversidade do campo, tornando suas práticas pedagógicas mais motivadoras, quando possibilitam aos seus alunos a oportunidade de serem os sujeitos construtores dos seus próprios conhecimentos partindo da realidade em que vivem (NAWROSKI, 2010, p. 144).

Para complementar o que o autor apresenta de relação entre as categorias elencadas, poderia se dizer por meio do movimento entre tempos e espaços o que cada um deles representa na formação do jovem. Inicialmente uma situação problema advinda do mundo real, da experiência de cada jovem (ver) exige que a consciência seja acionada para a busca de soluções (julgar/refletir), a partir da inteligência criativa, uma solução é encontrada (agir). A escola é o lugar em que o estímulo às capacidades individuais e sociais ocorre, configurando-se na formação integral preconizada na formação em alternância. O estímulo às capacidades individuais e sociais ocorre pela vida democrática que se auto afirma no coletivo. Assim, a formação é pensada antecipadamente e para além dos muros da escola, tendo os alunos como sujeitos protagonistas do seu processo formativo.

Nawroski (2010, p. 145) conclui a investigação dizendo: “A partir deste estudo, verifiquei que Dewey, Montessori e Freinet trazem em suas abordagens elementos ricos que precisam ser melhor aprofundados para compreender sua relação com as práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância.” O autor ainda destaca que a pedagogia da alternância se apresenta como possibilidade de educação adequada aos povos do campo e por reconhecer e trabalhar a partir da sua realidade realizou grandes avanços que vão ao encontro da educação do campo, porém ainda precisa avançar na sistematização de modo a organizar um arcabouço teórico pedagógico brasileiro.

Outro trabalho acerca dos referenciais teóricos e metodológicos da pedagogia da alternância faz referência a Bordin (2014), que aproximou a proposta educativa das tendências pedagógicas no intuito de reconhecer a contribuição dos pensadores da educação. Sobre isso, o autor destaca em sua conclusão que foi possível:

[...] identificar a aproximação de várias tendências liberais e progressistas com esta proposta de educação aos povos do campo e, assim, como resultado pode-se verificar que todas as tendências com exceção da Tradicional têm

forte influência na proposta educacional preconizada pela Pedagogia da Alternância (BORDIN, 2014, p. 102-103).

Dentre “todas as tendências” apontadas por Bordin (2014), podem ser citadas as tendências pedagógicas: liberal tecnicista, liberal renovadora progressiva, progressista libertária, liberal renovadora não diretiva ou Escola Nova, progressista libertadora, progressista histórico-crítica ou crítico-social. Segundo o autor, a pedagogia da alternância apresenta elementos de todas estas tendências pedagógicas, afirmando, assim, a sua capilaridade e não delimitação.

Mocelin (2016), em sua dissertação, discorre em uma seção acerca da finalidade, princípios e fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância. Ao citar Gimonet (2007), afirma que existe a primazia pela experiência, que representa um caminhar entre a vida e a escola. É a saída da experiência para a busca de um saber mais teórico, que quando consolidado volta-se para a experiência. Esse ciclo estabelece uma dupla relação: o trabalho e a produção com seus saberes, a vida social, econômica, cultural e ambiental de um lado e, do outro, o lugar escolar com suas atividades e saberes. A experiência deve, assim, ser considerada como um suporte de formação e um reservatório de saberes.

O elemento experiência é bastante utilizado para caracterizar o que é desenvolvido na pedagogia da alternância, enquanto concepção de educação e metodologia de trabalho. Mocelin (2016, p. 48) continua, dizendo que a sustentação da proposta educativa segundo Gimonet (2007) “é baseada em teóricos como Carl Rogers, Bertrand Schwartz e é muito próxima dos pensamentos de Paulo Freire, mesmo com uma elaboração que se deu por meio de práticas pedagógicas e não por teorias”. Mocelin (2016, p. 48) fala da perspectiva piagetiana do praticar e compreender e complementa: “É por isso, que as CFRs priorizam a experiência familiar, social e profissional como uma fonte de saberes, como o ponto de início e chegada do processo de aprendizagem”.

Nesse sentido, a autora afirma que a pedagogia da alternância se insere no movimento da educação do campo que sinaliza preceitos da educação popular, muito presentes na prática de Paulo Freire. Assim descreve Mocelin (2016) ao fazer referência à obra *Pedagogia do Oprimido*:

A Pedagogia da Alternância se aproxima do Método de Paulo Freire, porque entende que se o sujeito continua passivo às imposições dos opressores nada mudará. Ao construir, por meio de suas experiências e de sua realidade, novos conhecimentos, ele será capaz de atuar em seu contexto e modificá-lo.

Suas capacidades se tornam mais amplas, e conseqüentemente, aumentam seu poder de libertação. A educação como uma forma de investigação e problematização da realidade se torna um instrumento que leva os “oprimidos” a liberdade (MOCELIN, 2016, p. 49).

A referência aos oprimidos possibilita compreender que a educação, quando prioriza a aprendizagem a partir da experiência e realidade dos alunos, enaltece sua capacidade de libertação. Paulo Freire (2005) sinaliza para o movimento de libertação que deve ser assumido por cada um dos sujeitos e Mocelin (2016) se apropria dessa ideia para aproximá-la da pedagogia da alternância. Assim, princípios da educação popular se fazem presentes nesta oferta de uma proposta educativa diferente aos sujeitos do campo que parte da sua realidade e experiência e busca a formação integral e o desenvolvimento do meio onde estão inseridos.

A pedagogia da alternância, nascida na França pelo movimento das Casas Familiares Rurais, espalhou-se pelo mundo não ficando restrita à formação de filhos de agricultores. Os dados trazidos por Begnami (2019) demonstram, a nível nacional, o quanto a proposta está presente e é utilizada por uma diversidade de instituições com formações para diferentes públicos. “A PA, enquanto pilar dos Ceffas, não é mais exclusividade desse movimento educativo” (BEGNAMI, 2019, p. 52). De Organizações Não Governamentais (ONGs) a Universidades, lá está a pedagogia da alternância.

Com relação aos aportes teórico-metodológicos, Begnami (2019) retoma o contexto histórico do início da pedagogia da alternância no Brasil. Ele diz que:

No Brasil, a PA emerge na confluência com outras insurgências de ensinamentos mais de esquerda; de um lado, Paulo Freire, com o movimento da Educação Popular, da alfabetização de adultos, e, de outro lado, a Teologia da Libertação, com outra abordagem do pobre, não mais visto como objeto da caridade, promovida pela filantropia, mas como sujeito da história (BEGNAMI, p. 57, 2019).

O autor concorda que o desenvolvimento da alternância em solo brasileiro teve influência de movimentos da educação popular e, principalmente, do método Paulo Freire. Com a vasta utilização da alternância, conforme observado por Begnami (2019), ocorre uma discussão de que, mesmo sendo a pedagogia da alternância uma referência na educação do campo, os princípios de ambas divergem, essencialmente porque seu método de alternar Tempo-Escola e Tempo-Comunidade é flexível, ou seja, pode ser utilizado em diferentes contextos como um “detalhe na organização” se mostrando promissora. Begnami (2019) cita autoras como Caldart (2000) e Camini (2009), para

mencionar a politização que a pedagogia de movimentos sociais, principalmente o MST, faz da pedagogia da alternância, sem necessariamente se filiar a ela.

Neste sentido, o autor concorda com Figueiredo (2015), Mesquita e Nascimento (2014) quando dizem que, em contextos de movimentos da Via Campesina, ao invés de se falar em pedagogia da alternância, pudesse ser utilizada a expressão “princípios da alternância”. Begnami (2019) afirma considerar que essa assertiva poderia se estender para todos os outros contextos de educação alternada.

É possível perceber que a pedagogia da alternância, desde a sua instituição no interior da França até os dias atuais, tem passado por algumas mudanças de percepções pelos que a estudam principalmente, que provocam reflexões acerca da sua expansão e utilização em diferentes contextos. Ainda se destacam fragilidades quanto ao fortalecimento de princípios teórico-metodológicos com estudos mais aprofundados e a sistematização desses, como destacam os estados da arte da pedagogia da alternância de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), Ferrari e Ferreira (2016)⁴³, e as dissertações de Nawroski (2010) e Bordin (2014). Além destes autores, o estudo mais recente de Begnami (2019) traz elementos sugestivos para pensar a abordagem dos “princípios da alternância” nos diferentes contextos de sua aplicação.

Dado este contexto, destacam-se, na próxima sessão, os discursos que afirmam a potência das práticas desenvolvidas em alternância para a formação de jovens tanto em cenário brasileiro, como em cenário francês.

4 A PRÁTICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ELEMENTO CENTRAL DA FORMAÇÃO EM CASAS FAMILIARES RURAIS (CFRs)

A lógica dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), dentre os quais estão as Casas Familiares Rurais, está organizada em quatro pilares, sendo eles a associação e a alternância, considerados pilares meios para alcançar os pilares fins, que são o desenvolvimento do meio e a formação integral. O primeiro pilar é a constituição de uma associação local, que representa uma entidade jurídica que lhe confere direitos, poderes e deveres conforme o estatuto definir, o que significa o princípio básico para a manutenção do sistema educacional responsável pelo CEFFA nos diferentes aspectos: morais, administrativos e financeiros (BEGNAMI, 2009).

⁴³ Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), elaboraram o estado da arte da pedagogia da alternância no período entre 1969 e 2006. Ferrari e Ferreira (2016), complementaram a pesquisa abordando as produções acadêmicas brasileiras no período entre 2007 e 2013. Os estudos podem ser consultados conforme referências bibliográficas deste trabalho.

O segundo pilar, tido como um meio, é a alternância enquanto metodologia de trabalho. De acordo com Gimonet (2007, p. 45), ela “[...] dá prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo”. A alternância prevê a formação em diferentes tempos e espaços, está organizada a partir do movimento da ação-reflexão-ação, o que significa dizer que ela parte da experiência de vida do aluno para o aprofundamento nas teorias e, em seguida, volta à experiência. Por isso, os alunos, também chamados “alternantes” permanecem em regime de internato, um período na escola e outro período, ficam em casa atuando junto ao meio sócio profissional.

A formação integral, uma das finalidades da pedagogia da alternância, implica “[...] uma educação contextualizada, que envolve conhecimentos gerais das áreas humanas e científicas voltadas para o desenvolvimento social, profissional, econômico, político e cultural [...]” (PACHECO, 2010, p. 130). Nesse sentido, a formação integral contribui na orientação dos projetos de vida dos estudantes, colaborando para que atuem de forma qualitativa em seus espaços.

O desenvolvimento do meio também é uma finalidade da formação em alternância e não se separa dos demais pilares, mas sim, se conecta. Sua concretização acontece ao passo que as pessoas envolvidas se desenvolvem mutuamente. Gimonet (2007, p. 123) diz que: “esta noção de desenvolvimento é ampla porque ela compreende de vez o econômico, o meio ambiente e o humano. Se a formação é portadora desta visão de desenvolvimento, ela toma um sentido diferente, uma outra dimensão do que se ela se limitasse à preparação de um diploma”. Para o autor, a formação com estes princípios de desenvolvimento, devem trabalhar para a qualidade de vida, a sustentabilidade, o econômico e o social, que possibilite desenvolver progressivamente o espaço junto à família e à comunidade.

Tendo em vista os quatro pilares que embasam o funcionamento e a formação oferecida nos CEFFAs, as práticas são orientadas pelos instrumentos pedagógicos que se configuram em ferramentas específicas da proposta. Tais ferramentas objetivam manter o diálogo entre família e escola, aproximar teoria da prática e dinamizar de forma criativa e significativa o itinerário que implica a alternância de tempos e espaços. Assim, os instrumentos pedagógicos estão organizados no Plano de Formação que, a partir de temas geradores, propõe o caminho pedagógico da alternância em tempos e lugares diferentes.

Historicamente, as CFRs do Sul do Brasil surgem com o propósito de qualificar para a agricultura familiar na forma de curso livre. Com o passar dos anos, a qualificação é oferecida acrescida da certificação do Ensino Médio. Como exemplo, a Casa Familiar Rural de Alpestre/RS foi fundada em 02 de agosto de 1998 e até 2013 ofertou apenas a qualificação para agricultura familiar. A partir de 2014, a instituição passou a ofertar o Ensino Médio em parceria com a Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen/RS, que já tinha liberação para oferecer o mesmo. Esta forma de atuar é caracterizada como escola mãe, quando os alunos são matriculados em uma escola e as aulas são ofertadas em outra. Neste sistema, a primeira turma se formou em 2016 e, a partir de 12 de janeiro de 2017, a CFR de Alpestre passou a ser reconhecida como Escola de Ensino Médio pelo Conselho Estadual de Educação.

Conforme seu projeto político pedagógico, há uma interdependência entre teoria e prática, saber e vivência, conhecimento e experiência. Tais relações são observadas no fluxo contínuo entre CFR e famílias, quando os jovens permanecem uma semana na escola e duas semanas junto de suas famílias totalizando um ano escolar de 14 semanas de formação na Casa Familiar Rural e 28 semanas no meio sócio profissional. As atividades desenvolvidas durante este itinerário são orientadas pelo Plano de Formação e dinamizadas pelos diferentes instrumentos pedagógicos.

Com relação às práticas desenvolvidas nas CFRs, os entrevistados sinalizaram as principais que, segundo eles, melhor preparam o jovem para os desafios da sociedade atual⁴⁴. Nesse sentido, o Gestor B1 (2020) enfatiza a prática dos instrumentos, de maneira geral, como contribuintes de uma formação que prioriza a parte humana. Segundo ele, “não vamos conseguir avançar se não trabalhar o humano. Pensar só a questão financeira é acelerar o processo contra nós mesmos. Muita ênfase na formação humana”. Assim, destaca o encontro das famílias como ação importante na formação, as visitas que oportunizam ver outras realidades, bem como a abertura para uma nova ideia. Também salienta o trabalho feito a partir da agroecologia afirmando que “é preciso trabalhar mais forte” como uma das alternativas que se destacam dentre as práticas desenvolvidas na agricultura quanto à produção de alimentos mais limpos e nutritivos. Para tanto, enfatiza que compartilhar espaços orienta para um comprometimento com a sociedade por parte dos envolvidos.

O Diretor B1 (2020) menciona a importância das experiências compartilhadas na formação dos jovens e também as visitas de estudo que podem servir de exemplo e

⁴⁴ A sociedade atual é caracterizada na dissertação com base na metáfora utilizada por Zygmunt Bauman sobre a solidez e a liquidez.

motivação. Ele reforça que os jovens são instigados e motivados a partir de pequenas ações diárias para fomentar o empreendedorismo com vistas ao principal objetivo que é “preparar o jovem para a vida.” O Diretor entende que o modo como a alternância se desenvolve em seu itinerário permite que os jovens se formem com este diferencial que só acontece porque eles têm a escola como uma casa e nela criam vínculos como de uma família. Assim, além de aprender conteúdos científicos trabalhados a partir da sua realidade, o jovem desempenha tarefas rotineiras de uma casa em conjunto com o grupo, o que colabora na formação de valores como: respeito à diferença, comprometimento e responsabilidade.

Nessa linha de pensamento, o Gestor B2 e B3 (2020) também reiteram a organização em setores como proporcionadora de uma formação diferenciada, ou seja, quando o jovem está na CFR por uma semana, ele fará parte de equipes que ora serão responsáveis pela cozinha, ora estarão na coordenação das atividades na horta e assim por diante. Na concepção dos gestores, a formação humana é o ponto principal que diferencia a CFR de outra escola. É a partir desta formação que se constrói um laço de amizade, afetividade, se aprende a lidar com as diferenças, pois o espaço compartilhado é também individualizado. Esta convivência faz com o que o jovem saia preparado da CFR para atuar em qualquer que seja a profissão, conforme o que afirmam.

Dentre os instrumentos pedagógicos, tanto o Gestor B2 como o Gestor B3 (2020) chamam a atenção para o estágio como mola propulsora de abertura ao mundo do trabalho. Os gestores trabalham com a formação técnica em suas CFRs, para tanto, a prática do estágio é recorrente porque se trata de um componente curricular obrigatório. O Gestor B2 (2020) ainda chama a atenção para o projeto profissional de vida construído pelos jovens e orientado pelos professores. Esta prática aproxima a CFR da família, segundo ele. Conforme seu relato, a partir de 2014 o estágio ocorre durante os três anos de formação, tendo no último ano a maior carga horária. “Como os cursos técnicos oferecidos são na área da agricultura, poderão fazer o estágio em atividades diferentes nos dois primeiros anos e repetir a atividade que mais gostaram no 3º ano ou fazer em ramo diferente”, explica.

Os estágios são destaque também na fala do Diretor F2 (2020), haja vista que “a formação proporciona uma vivência que antecipa o que vão enfrentar depois”. Percebe-se, então, que a inserção no mundo do trabalho por meio de um estágio contribui significativamente na formação deste jovem, essencialmente porque é a partir desta prática que pode experimentar antecipadamente aquilo que exercerá depois como

profissão. O Diretor compara o ambiente dos estágios com a sociedade (que não a escola) dizendo: “aqui é uma pequena sociedade que vão aprender.”⁴⁵

Cabe destacar que o elemento “prática” foi muito citado nos discursos dos entrevistados. Faz-se uma ressalva aqui para explicar que quando se perguntou sobre as práticas desenvolvidas nas CFRs que tinham como objetivo preparar o jovem para os desafios da sociedade atual, percebeu-se que os entrevistados, especialmente gestores e diretores, mencionam alguns exemplos, porém a “prática”, de modo geral da pedagogia da alternância, é relevante e isto já é o suficiente para diferenciar-se de outras escolas. Portanto, a prática da pedagogia da alternância por si só já desempenha, conforme relato dos entrevistados, uma diferença notável nos jovens formados, especialmente na relação educação e trabalho. Isto porque, ao referir-se à pedagogia da alternância, remete-se à ideia de alternar tempos e lugares de ensino e aprendizagem, o que envolve os instrumentos pedagógicos próprios, as visitas de estudos, o contato com as famílias, a construção de um projeto profissional de vida e a vivência grupal setorizada enquanto estadia na escola que se organiza como casa/lar.

Para os jovens, foi questionado sobre o que mais chamava a atenção na pedagogia da alternância, que práticas/atividades desenvolvidas mais colaboravam na formação. As respostas não se distanciam das falas já apresentadas. O Jovem F1 (2020) apontou o seguinte: “há 4 anos estou na MFR e sei que cresci aqui, vivendo coisas como na vida de verdade, por isso não tenho medo de ir ao trabalho, é uma experiência profissional. Para mim, uma profissão não se aprende a escrever numa aula e sim na prática, treino”.

O Jovem B8 (2020) comenta: “[...] na escola os conteúdos são mais voltados para agrárias, mas o que eu vejo é que na CFR o ensino é mais voltado para a vida. Na CFR a gente acaba se tornando família e na família a gente se torna meio professor. Já levei muito conhecimento da CFR para minha casa. Isso é a diferença das outras escolas.” Em consonância, o Jovem B3 (2020) diz:

⁴⁵ Ao que diz o Diretor F2 (2020) pode ser melhor visualizado com o relato da visita feita durante estadia na França, ao Sindicato da Construção Civil, cuja responsabilidade está nos contratos de aprendizagem entre jovens e empresas. O Sindicato está organizado em três Câmaras, sendo elas: da Agricultura, do Artesanato e do Comércio. O mesmo faz a sensibilização e orientação aos jovens para com as formações defendidas por cada uma das Câmaras, assim como incentivam a organização cooperativa entre os trabalhadores. Outro exemplo é a relação da MFR de Cormaranche que oferece formação em marcenaria, com empresas locais e do Território. A relação existe desde que a MFR foi fundada neste local, pois, só se instalou nesta cidade devido à mesma produzir muita madeira. A partir disso, a própria madeira utilizada nas aulas práticas advém de uma empresa que fornece a matéria-prima e depois, os estágios remunerados são realizados em empresas. Além disso, os alunos desenvolvem projetos em marcenaria para outros países e participam de feiras e exposições divulgando seu trabalho.

[...] a pedagogia da alternância traz a possibilidade de alternarmos o conhecimento teórico com a prática do aprendizado. Também incluindo a troca de conhecimentos da realidade uns dos outros, uma convivência familiar onde conseguimos nos soltar e ser quem realmente somos, e o aprendizado que adquirimos nesse sistema também é muito mais proveitoso do que numa escola normal (JOVEM B3, 2020).

Com relação à resposta do Jovem B8 (2020), pode-se afirmar que a menção aos conteúdos da área de ciências agrárias se deve à especialização oferecida na agricultura familiar. Não só ele, mas outros jovens destacaram este item na formação. Nota-se que ambos os Jovens citados anteriormente comparam a formação na CFR com escolas convencionais e reconhecem essa diferença com admiração ao trabalho da Casa principalmente por estar muito próxima à convivência familiar. É interessante a interpretação que o Jovem B3 (2020) faz da alternância que ocorre entre o conhecimento teórico com a prática. Ele percebe a alternância de tempos e espaços e o que cada um representa na sua formação.

Destaca-se, a partir das opiniões de gestores e diretores brasileiros, a prática da pedagogia da alternância com seus instrumentos pedagógicos como elemento fundamental para uma formação humana no preparo dos jovens para a vida. Sublinha-se neste contexto, práticas como as visitas de estudo que oportunizam conhecer outra realidade, o compartilhamento de experiências que pode motivar os jovens para algumas mudanças, o projeto profissional de vida e a organização por setores das tarefas na CFR em semana de aula. A organização por setores configura-se na divisão de atividades semelhantes a de uma casa o que, por sua vez, pode colaborar no fortalecimento da responsabilidade, da independência e do respeito ao próximo já que são organizados por grupos de alunos.

O envolvimento dos alunos em tarefas rotineiras, que não as aulas propriamente ditas, é uma realidade brasileira e francesa. Como exemplo da França, pode-se citar o empenho dos jovens no preparo da mesa para servir as refeições aos próprios colegas e aos visitantes. Durante as refeições, alunos, diretor e visitantes ocupavam o mesmo espaço. Este envolvimento aproxima pessoas, estabelece respeito e empatia entre todos. Além disso, proporciona momentos semelhantes aos de um ambiente familiar, o que é destaque nas opiniões dos jovens brasileiros ao falar do que mais colabora na formação deles.

Outro elemento que apareceu como prática importante das CFRs é o estágio, citado pelos Gestores B2 e B3 (2020) e pelo Diretor F2 (2020). O estágio na França é uma prática desenvolvida junto à propriedade rural do jovem ou de outra família e/ou

nas empresas com atividades afins da formação dos jovens. As MFRs francesas totalizam 430 instituições e estão organizadas em três regiões e doze departamentos. A região e departamento visitados foram Auvergne Rhône-Alpes e Rhône, respectivamente. A Região possui 74 MFRs com formações diferentes. Dentre as formações, destaca-se: agricultura, marcenaria, turismo, paisagismo, gastronomia, serviço a pessoas, horticultura, serviços de manutenção (de máquinas agrícolas, automobilística, industrial), entre outras.

Segundo o Diretor F2 (2020), o estágio é um momento muito importante, pois o jovem pode experimentar aquilo para o que está se preparando como exercício profissional futuro. Durante o estágio na França, já é possível estabelecer contratos de trabalho, tornando-se, assim, um estágio remunerado e, depois de formado, o jovem poderá definitivamente ser contratado. No sul do Brasil, os estados de Santa Catarina e Paraná oferecem estágio em suas formações porque os cursos oferecidos são de formação técnica, ou seja, de nível médio profissionalizante. As CFRs do Rio Grande do Sul, nas quais há formação de nível médio com qualificação para a agricultura familiar, o estágio ocorre na propriedade do próprio jovem, pois é neste espaço que desenvolve seu projeto profissional de vida (PPV), na grande maioria.

Todas as práticas mencionadas durante as entrevistas fazem parte do sistema educativo da alternância que surge pela própria prática e não de uma teoria estudada anteriormente a sua criação. Suas metodologias incluem a alternância de tempos e espaços que possibilita a relação aproximada entre teoria e prática, o diálogo constante entre diferentes atores, sejam eles: monitores, familiares, empresários e o alternante. É uma via de mão dupla. Os contextos de vida dos jovens se tornam objetos de estudo que são aprofundados em bases teóricas e problematizados para tornar-se um campo vivo de observação e aplicação. Eis o itinerário da alternância, ver-julgar-agir.

O elemento “realidade” foi bastante exposto nas opiniões dos entrevistados já citados. Faz-se um apanhado para dizer que a realidade aparece com três conotações diferentes nos discursos. Na perspectiva dos gestores e diretores, ela é elemento chave para pensar a formação em alternância, representa o lugar de onde se parte, é o início. Na percepção dos jovens, a realidade observada, tanto a própria como a de outros jovens, é elemento chave para ampliar o conhecimento e o olhar da própria prática. Além destas conotações, a realidade pode estar associada, como apareceu no relato do Gestor F4 (2020), ao contexto do tempo presente, contexto este em que se aplica a pedagogia da alternância. Este gestor relaciona a sociedade atual com a educação como se pode perceber no trecho:

Hoje o jovem vem procurar uma coisa de qualidade que antes não vinha procurar. A qualidade que ele procura é algo que a internet não pode dar. A MFR qual seja, em que perfil de formação seja, pode dar informação técnica, acompanhamento que o jovem não pode encontrar em outro local. É importante! Quando jovem e família entram na MFR, se dão conta de certa modernidade, pois, não estamos fazendo um ensino tradicional não é o que o jovem procura (GESTOR F4, 2020).

O Gestor F4 (2020) entende o papel importante que as tecnologias exercem na formação dos jovens ao mencionar “certa modernidade”. Independentemente da profissão, entende que foi dado um passo adiante e usa como exemplo a formação em agricultura dizendo: “mesmo na agricultura, os materiais são bastante tecnológicos, pois, como vamos seguir com o lápis e o papel se as tecnologias estão presentes na agricultura?! Quando o jovem sair da MFR vai trabalhar com os comandos de um trator que poderá trabalhar sozinho” (GESTOR F4, 2020).

Além do lugar fundamental que o gestor atribui às tecnologias, reconhece que há uma formação ou aspectos da formação que a internet não pode oferecer. A qualidade com que se refere inicialmente demonstra que mesmo uma sala de aula equipada com tecnologias de última geração, se a formação não dialogar com tais tecnologias, de nada servirão. O uso da tecnologia sem um propósito não chamará a atenção dos jovens que pretendem estudar nas MFRs. O gestor reconhece que existem inúmeras oportunidades de formação, inclusive as MFRs são muitas, então é preciso diferenciar-se para chamar a atenção dos jovens e famílias.

Na percepção dos jovens, a realidade observada é um elemento que contribui na formação em alternância. Conhecer outras realidades é tida pelo Jovem B1 (2020) como ação que mais contribui na sua formação. Ele explica: “[...] trocar ideias concretas e tirar dúvidas juntamente com o apoio e suporte presencial nessas semanas da CFR”. Conhecer as realidades uns dos outros e poder aprender com elas a partir do diálogo e até mesmo uma análise do que é observado contribui na construção do conhecimento segundo o Jovem B1 (2020). O Jovem B3 (2020) ao falar da pedagogia da alternância de modo geral, reforça a ideia da importância da “troca de conhecimentos da realidade uns dos outros”.

Segundo Gimonet (2007, p. 111), a pedagogia da alternância “considera todos os componentes da vida da pessoa e da instituição escolar como cadinho de formação e de educação”. Conforme o dicionário on-line de português, “cadinho” no seu sentido figurado é o “lugar onde se mesclam ideias diferentes, elementos de origens variadas”. Neste sentido, em consideração ao significado de “cadinho”, Gimonet (2007, p. 111)

acrescenta que “a realidade é uma representação que cada um se faz do real e não se reveste da mesma significação ou valor de uma pessoa para outra”.

Tanto na França como no Brasil, se pode citar a importância da realidade local para o surgimento das Casas Familiares Rurais, independentemente da época, haja vista que está associada à alternativa buscada para suprir demandas locais, bem como as mudanças e reestruturações que foram acontecendo ao longo do tempo, especialmente na França.

Assim, é percebida a importância do elemento “realidade” por gestores, diretores e jovens, mesmo que tenha conotações diferentes. Suas percepções revelam o lugar da realidade do jovem na base que sustenta uma estrutura teórica e metodológica. E os jovens, por sua vez, reconhecem isso quando enfatizam o trabalho desenvolvido a partir da realidade e de que forma influenciam na formação. Trata-se de uma formação que parte da realidade e tem sentido para os atores envolvidos, por isso, se apresenta como um sistema educativo adequado.

5 CONCLUSÃO

A título de conclusão, apresentam-se alguns encadeamentos com base na exposição feita até aqui, com possibilidade de continuar o estudo. Para este trabalho, o principal objetivo foi evidenciar as práticas desenvolvidas durante a formação em alternância e o que elas representam para os atores sociais das Casas Familiares Rurais.

Nesse sentido, a realidade local esteve presente no início da pedagogia da alternância no contexto francês e na implantação de cada Casa Familiar Rural que foi aberta sucessivamente. A proposta surge em um contexto de dificuldades no meio rural seja na França ou no Brasil e tem no seu epicentro, a resolução destas dificuldades a partir da formação humana integral. As dificuldades se relacionam diretamente com a vida das pessoas deste local, ou seja, do meio rural, onde historicamente há dificuldade em conciliar educação e trabalho na propriedade. Para tanto, a realidade pode aqui ser referenciada como o princípio fundador da pedagogia da alternância e da abertura das instituições que seguiram sua proposta.

A realidade também é o que fundamenta e orienta o Plano de Formação das Casas Familiares Rurais. Trata-se do contexto de vida do jovem em evidência que será fundamentado em bases teóricas e retornará ao seu lugar de origem, ou seja, a realidade também se refere a um contexto de aprendizagem para jovens em formação. Esta realidade que contribui na formação dos jovens é aquela que, segundo suas falas,

permite “ver o que é real”, aquilo que está acontecendo com e por outras pessoas em diferentes lugares e contextos, seja através das visitas de estudo, dos estágios ou da aplicação de outros instrumentos pedagógicos da alternância. Trata-se da significação que cada um confere ao contexto real em análise.

A formação integral, sendo um dos pilares e fundamentos do sistema educativo da alternância, é referenciada pelos jovens brasileiros que confirmam a diferença da formação na Casa Familiar Rural ao comparar com escolas convencionais. Este elemento parece ser o grande diferencial das instituições do Sul do país, o que também é afirmado pelo diretor e gestores da região. Há uma preocupação em “preparar o jovem para a vida” e valores que orientam este trabalho diferenciado na formação são: autonomia, responsabilidade, criticidade, comprometimento e protagonismo. Assim, a prática dos instrumentos pedagógicos aliada à organização da rotina em setores da Casa, oferecem uma formação humana integral que, segundo os entrevistados, prepara os jovens para atuar em qualquer profissão.

As instituições francesas, ao atribuir o estágio como principal prática que prepara o jovem para os desafios da sociedade atual, prevê que a educação esteja diretamente ligada ao trabalho. Os jovens confirmam a importância dessa prática na formação e declaram se sentir preparados para atuar nesta sociedade, principalmente porque têm garantia de trabalho. É nesse sentido, que o Jovem F1 (2020) menciona o contexto da formação educativa como uma “vida de verdade” ao enaltecer a prática para se aprender uma profissão.

Para tanto, quando realidade se torna objeto de estudo, a experiência é sistematizada e várias práticas são realizadas a fim de aprimorar o conhecimento sob a perspectiva da formação integral. As práticas mencionadas pelos entrevistados, segundo os quais, melhor preparam o jovem para os desafios da sociedade atual, sejam elas: visitas de estudo, encontro de famílias, estágio, projeto profissional de vida, a organização em setores e o compartilhamento de experiências, são práticas dos instrumentos pedagógicos que se correlacionam, instituindo a metodologia de tempos e espaços o que faz o diferencial deste sistema educativo. Sendo assim, a pedagogia da alternância desempenha, conforme relato dos entrevistados, uma diferença notável nos jovens formados, especialmente, na relação entre educação e trabalho e preparo para a vida.

Com relação ao que os autores escrevem sobre os princípios teórico-metodológicos da pedagogia da alternância, evidencia-se um ponto comum, a falta de esclarecimento de uma tendência ou corrente pedagógica que embase o trabalho. Todos

escrevem a partir de aproximações com uma ou mais tendências. Este pode ser um fator que contribui para a vasta utilização da pedagogia da alternância, pela sua apropriação por diferentes instituições e públicos em formação, uma vez que ela parece ser melhor definida como um método e talvez não como um sistema educativo. Assim, os autores assinalam para o aprofundamento destes estudos revisitando a alternância com vistas à fortalecê-la. A recente pesquisa de Begnami (2019) aponta que ela é mais do que uma metodologia. Pode ser considerada um “princípio educativo”.

Assim, denotam-se caminhos de pesquisa ainda a serem elaborados. A história de surgimento das Casas Familiares Rurais não evidencia a teoria da pedagogia da alternância, mas sim, as práticas desenvolvidas que passaram mais tarde por um processo de pedagogicização. Seu início esteve vinculado à resolução de problemas dos agricultores quanto à educação de seus filhos. Assume-se como perspectiva de mudança uma proposta educativa que rejeitava a escola tradicional. Desse modo, cumpre com sua proposição inicial, o que pode ser percebido nos discursos dos entrevistados durante a pesquisa, porém pode ainda avançar em algumas questões.

REFERÊNCIAS

- BEGNAMI, João Batista. **Os CEFFAs e a gestão democrática nas escolas do campo**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2009. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B07bZIN7afpJM0RXQmRaUnpzOUU/edit?pli=1>. Acesso em: 2 nov. 2012.
- DIRETOR B1. **Entrevista**. Alpestre (Rio Grande do Sul), 15 maio 2020.
- DIRETOR F2. **Entrevista**. Saint-Laurent de Chamousset (França), 31 jan. 2020.
- GESTOR B1. **Entrevista**. Frederico Westphalen (Rio Grande do Sul), 11 jun. 2020.
- GESTOR B2. **Entrevista**. Saudades (Santa Catarina), 6 maio 2020.
- GESTOR B3. **Entrevista**. Santa Maria do Oeste (Paraná), 15 maio 2020.
- GESTOR F4. **Entrevista**. Bâgé-le-Châtel (França), 4 fev. 2020.
- GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?” A experiência das Casas Familiares Rurais**. 1998. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

JOVEM B1. **Entrevista**. Alpestre (Rio Grande do Sul), 12 maio 2020.

JOVEM B3. **Entrevista**. Alpestre (Rio Grande do Sul), 12 maio 2020.

JOVEM B8. **Entrevista**. Alpestre (Rio Grande do Sul), 12 maio 2020.

JOVEM F1. **Entrevista**. Pont-de-Veyle (França), 7 fev. 2020.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural**: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Casa Familiar Rural Regional de Alpestre. S/D.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

Vanessa Dal Canton: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU – URI Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista Capes. Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia (URI) e Licenciatura em Educação do Campo (UFSM). Especialista em Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar (URI). Membro do Grupo de Pesquisa: Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo – RIEDEDE. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com

Luci Mary Duso Pacheco: Doutora em Educação. Coordenadora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU – URI Câmpus de Frederico Westphalen. Líder do Grupo de Pesquisa: Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo – RIEDEDE. Membro da RIIDE – Red Internacional de Investigación em Derecho Educativo e Presidente do Comitê RIIDE Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br.

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E INTERSECCIONALIDADE: POSSIBILIDADES DE PROBLEMATIZAÇÃO E OLHARES PARA AS MINORIAS⁴⁶

Eliane Cadoná

Roseli Belmonte Machado

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a temática da Educação pautada em princípios democráticos – que pensam na igualdade e acesso aos diversos grupos –, deve trazer consigo os princípios de uma Educação Inclusiva. Na perspectiva que aqui trazemos, viver a Educação é viver uma Educação Inclusiva, é garantir esse direito educacional a qualquer sujeito.

Na lógica dos escritos do filósofo francês Michel Foucault, compreendemos que vivíamos, no Brasil, uma governamentalidade neoliberal que, dentre diferentes pilares, acionava que todes⁴⁷ deveriam estar inseridas no jogo econômico, embora em níveis distintos. Seria a regra de uma “não-exclusão do jogo econômico, que, fora disso, deve se desenrolar por si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 278). Uma racionalidade social, política e econômica que procurava “estender a racionalidade do mercado, os esquemas de análise que ela propõe e os critérios de decisão que sugere a domínios não exclusivamente ou não prioritariamente econômicos” (FOUCAULT, 1997, p. 96), tornando-se uma forma de vida, maximizando a competição, o empresariamento, produzindo o capital humano e as ideias de liberdade, colocando o Estado a seu serviço.

Nessa perspectiva, reivindicações de direitos e movimentos sociais que trabalham em prol da inclusão eram capturados e usados como instrumentos do neoliberalismo. A busca pela inclusão se dava em meio a uma estratégia que visava posicionar e conduzir os sujeitos dentro de uma racionalidade neoliberal, colaborando para um gerenciamento dos riscos numa vertente de ação biopolítica, ou seja, que toma o corpo populacional como investimento para controle de riscos, capturando – e então controlando e gerenciando –, cada um/a e todes, incluindo nas redes do mercado de um

⁴⁶ Trabalho dos líderes do GT 15 “Educação, inclusão e interseccionalidade: possibilidades de problematização e olhares para as minorias”.

⁴⁷ Inspiradas em perspectivas pós-estruturalistas, que compreendem a linguagem como produtora, e não como mera ferramenta de descrição da realidade, adotamos aqui, sempre que possível, a linguagem neutra, com fins de mobilizar uma lógica crítica frente ao sexismo, ao patriarcado e aos universais.

jogo econômico. No curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008) define por biopolítica a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental pela população, tais como: saúde, higiene, natalidade, etc.

As políticas de inclusão, assim, são parte da racionalidade neoliberal, pois agem incluindo nas regras dessa racionalidade: há uma educação da população no sentido de que se viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento e de autocontrole, no entanto, em diferentes níveis de participação (LOPES, 2009). São “envolvidas com uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955). Ao estar nessas redes, faz-se necessário que se permaneça nesse lugar e, para isso, cada um/a deve buscar tornar-se produto. É preciso que cada um/a invista em seu capital humano e se torne um/a empresário/a de si, responsável pelos cuidados consigo. Há uma responsabilização do sujeito e um desinvestimento da responsabilidade do Estado que, ao colocar os sujeitos nas redes, o responsabiliza pela sua permanência. Um movimento que captura, inclui, mas delega ao sujeito a sua permanência, se constituindo num tipo de inclusão, muitas vezes com características excludentes, considerando a ausência de garantias que possibilitem sua continuidade no processo configurando-se num tipo de precarização da existência humana (LOCKMANN, 2020).

Como um movimento consubstanciado e também tomado pelo neoliberalismo, a inclusão poderia ser vista como uma ação que deveria atingir distintos grupos e que se configurava como um imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013). A partir de tal perspectiva, em que pesem os avanços que temos tido em relação aos processos de inclusão, é preciso compreender que falávamos de uma estratégia social e política que também governava os diferentes sujeitos, dentro de um modo de vida neoliberal, mas que dava visibilidade e voz a distintos grupos identitários. O professor Silvio Gallo, a partir de uma análise voltada para o contexto brasileiro, traz que estávamos vivendo a égide de uma governamentalidade democrática, desde o processo de redemocratização do país, tendo como marco a Constituição Federal de 1988 e que tinha na cidadania o princípio fundamental (GALLO, 2013):

Um tipo de governamentalidade democrática que pressupunha uma sociedade civil organizada face ao Estado; uma economia que regulava as trocas e garantia a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado na garantia de sua qualidade de vida e tendo a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política [...] (GALLO, 2013, p. 204).

Todavia, também uma racionalidade que exercia um controle sobre os indivíduos de modo que eles/as se acreditassem cidadãos/as livres, participativos/as e peças centrais no jogo democrático. Um processo no qual o sujeito se sentia um/a cidadão/a incluído/a. Em que pesem as problematizações acerca do jogo entre direitos e governo dos sujeitos, é preciso destacar que estávamos vivendo um processo de produção de direitos, nos mais distintos âmbitos. Tal produção, que pode ser compreendida como um modo insidioso de governamento, de uma estratégia biopolítica e neoliberal, também trouxe uma proliferação de saberes que hoje são considerados como necessários de serem garantidos: a necessidade de que todes estejam na escola, a acessibilidade, a inclusão social, a inserção no mundo do trabalho, dentre outros.

Porém, a partir das recentes configurações políticas, tais questões têm se esvaziado. Notamos uma inclinação pela busca da exclusão, da desvalorização de alguns grupos, do exercício de práticas racistas, da retirada de diferentes direitos, permeados por uma incitação ao ódio, à violência e a exclusões nas diferentes esferas sociais. É possível dizer que caminhamos para uma forma de fascismo no Brasil. Para Lazzarato (2019, p. 20) “a eleição de Bolsonaro para presidente do Brasil marca uma radicalização da onda neofascista, racista e sexista que assola o planeta.” Tal eleição seria o efeito de uma política de financeirização do crédito, que tinha propósitos de inclusão dos sujeitos no jogo econômico, mas que transformou o/a usuário/a social em cliente endividado/a. Para o autor, a micropolítica do crédito criou as condições para uma micropolítica fascista. A partir de um cultivo do neoliberalismo, atravessando diferentes governos, chegamos a uma política que pretendia melhorar as condições de vida e reduzir a pobreza pelos mecanismos de finança. Algo que acarretou uma crise política e econômica, gerando uma lógica de confronto, reintensificando “guerra de classe, de raça e de sexo, que é, desde sempre, o fundamento do capitalismo” (LAZZARATO, 2019, p. 37).

Lockmann, em artigo intitulado *Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização*, nos oferece uma reflexão sobre isso. Ao considerar a pandemia da Covid-19, a autora afirma:

A pandemia do Coronavírus (Covid-19) coloca em xeque a “eficácia” do neoliberalismo na gestão da vida da população; evidencia que o empresariamento da sociedade nada mais é do que a precarização da existência humana; e expõe o viés fascista de um Estado cuja primazia da economia faz, da (des)valorização de algumas vidas, uma forma de governar na crise, a partir da materialização de práticas de exclusão daqueles sujeitos e

grupos que não respondem a um modelo instituído de vida e de ordem (LOCKMANN, 2020, p. 1).

Para a autora, temos deslocamentos que mostram estarmos vivendo uma governamentalidade neoliberal fascista, compreendida como uma governamentalidade que “mantém alguns princípios neoliberais, mas articula a eles a face grotesca e ubuesca de um fascismo, ao mesmo tempo estatal e cotidiano, ao mesmo tempo molar e molecular” (LOCKMANN, 2020, p. 3). Como dito ao início, para além de estarmos vivendo na égide de uma governamentalidade neoliberal no Brasil, nos aproximamos de formas fascistas de governo que, dentre outras situações, trazem práticas de exclusão.

A partir dessas problematizações e, compreendendo que a frágil garantia de direitos e de inclusão de minorias tem se esvaziado, produzimos as discussões dentro de um Grupo Temático de Trabalho para o XII Simpósio Nacional de Educação, organizado pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Nossa perspectiva foi de problematizar certas práticas atuais que se tornam excludentes, ao compreender que debater a inclusão no campo da Educação é um exercício de extrema relevância no cenário atual brasileiro, pensando que na Contemporaneidade vive-se em um contexto que vinha operando na lógica da inclusão enquanto imperativo, embora por dentro desse movimento víamos práticas excludentes acontecendo. Em que pesem relações de promoção de cidadania, sabe-se que políticas inclusivas também são colocadas a favor de operações de governo e condução das condutas das populações e sujeitos. Todavia, para além dessas noções, amplamente discutidas por pesquisadores/as da área, nota-se que na realidade brasileira dos últimos anos temos vivido operações que enfatizam a exclusão de certos grupos identitários. No campo da pesquisa o tema pode ser explorado no que se refere às estratégias de planejamento docente, à análise discursiva de políticas públicas, à formação de professores/as e à constituição subjetiva dos sujeitos, dentre outras possibilidades.

A noção de minoria adotada por nós, em meio a essa discussão, caminha na perspectiva de Sodré (2005, p. 11), que coloca a emergência do termo “enquanto possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidos com as diversas modalidades de lutas assumidas pela questão social”. Assim, consideramos aqui povos originários, população LGBTQIA+, mulheres, pessoas com deficiência e demais sujeitos e grupos que não possuem direitos garantidos e voz frente a tomadas de decisão, ou que, ainda, ocupam um lugar negligenciado e/ou marginalizado, em meio a uma lógica que opera a serviço de grupos privilegiados. Desse modo, ao definir tais

grupos enquanto ditos minoritários, não os consideramos tomando a estatística, pois, quantitativamente, representam a maior parte da população. Se assim fosse, teríamos que nominá-los como maiorias excluídas, em situação de vulnerabilidade, porque possuem direitos suprimidos, porque integram, em menor número, espaços de representatividade social e, portanto, suas causas, em muitos casos, não são discutidas e, tampouco, contempladas com base em suas necessidades. Ao falarmos de minoria, reconhecemos que se trata de

[...] noção importantíssima para a clássica democracia representativa. Na democracia, diz-se, predomina a vontade da maioria. É verdade, mas é um argumento quantitativo. Qualitativamente, democracia é um regime de minorias, porque só no processo democrático a minoria pode se fazer ouvir. Minoria é, aqui, uma voz qualitativa (SODRÉ, 2005, p. 11).

Cabe destacar que a interseccionalidade aparece, aqui, como ponto fundamental para compreender a inclusão e suas articulações com as questões de gênero, étnico-raciais, deficiência e classe social. É entendida por nós como um movimento de instrumentalização teórico-metodológica que determina a “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRÈNE, 2019, p. 14).

A proposta deste GT caminha na ideia de fomentar discussões que, inspiradas nessa perspectiva, reconheçam o caráter histórico, social e cultural das práticas de inclusão, exclusão, in/exclusão, bem como as possibilidades visualizadas, tendo como base perspectivas pós-estruturalistas. Assim, o espaço almejou contemplar trabalhos e discussões variadas, que versem sobre: educação e inclusão; educação, inclusão, gênero e diferença; educação, inclusão e interseccionalidade; educação, inclusão e ações afirmativas; educação, inclusão e minorias; educação, inclusão e deficiências; educação, inclusão e políticas públicas; educação, inclusão e formação de professores.

Essa proposta encontrou eco em distintas pesquisadoras e também pesquisadores que propuseram discutir suas produções no âmbito deste GT. Esta escrita tem por objetivo analisar as produções apresentadas no Grupo de Trabalho Temático Educação, Inclusão e Interseccionalidade, com vistas à emergência de um olhar que demonstre possibilidades de problematização e visibilidade para as minorias, à luz dos discursos e do tempo contemporâneo.

2 METODOLOGIA

A proposta analítica para compreender o objetivo supracitado se apoia numa perspectiva pós-estruturalista de pensar e problematizar as questões educacionais. Para tal objetivo, nos utilizamos do aporte teórico-metodológico dos Estudos Foucaultianos em Educação, compondo junto a autores/as que compartilham de uma vertente pós-estruturalista de análise das questões educacionais, num caráter qualitativo de pesquisa. De acordo com Silva (1994), ao debatermos as questões educacionais sob esse olhar, estamos nos colocando numa perspectiva que entende a ideia de um sujeito que não é centrado, pois é constituído pelos distintos discursos. Desse modo, e compreendendo que o sujeito e as verdades não são fixas, mas constituídos no e pelos discursos, vemos o quão profícuo é embasar nossas discussões sobre as produções e discussões deste GT nessa vertente. Ou seja, nos parece mais potente olhar para essas questões por uma perspectiva que, na contramão de buscar encontrar a verdade, coloca-se em vigília sobre os efeitos, as discursividades e as formas de subjetivação que se engendram a partir da constituição de determinadas verdades.

A ferramenta teórico-metodológica a qual nos propusemos empreender nesta pesquisa é inspirada na análise de discurso abordada por Michel Foucault (2007), compreendendo que “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (p.16). Nessa perspectiva, o discurso é visto como conexo ao a priori histórico, faz parte de uma formação discursiva.

Ao olharmos para as produções das pesquisadoras e pesquisadores como parte do discurso desta época, da formação discursiva sobre Educação que nos toma, os enunciados presentes nesses documentos não podem ser analisados de modo simples como meras frases, falas ou textos. Tais enunciados são elementos do discurso que estabelecem “relações entre várias camadas de tramas” [...] “entre distintas camadas de multiplicidades”. Importa destacar que consideramos que os sujeitos atravessados por uma determinada formação discursiva, composta por distintos enunciados, estão submetidos a relações de poder que ali se estabelecem. Ao entender o discurso a partir de uma perspectiva foucaultiana, é possível perceber que ele não possui apenas um sentido, uma verdade, mas está intrinsecamente conectado a uma história, ou seja, não é uma mera referência a algo. O discurso faz parte de uma rede maior que o precede e o engloba; ele é parte de uma formação discursiva, sendo do mesmo modo constituído por um conjunto de enunciados ou, como diz Fischer (2002, p. 219), de “acontecimentos

discursivos” – “justamente porque o acontecimento não se reduziria jamais a um estado de coisas, funcionando como o referente de algo que foi dito e cuja veracidade ou falsidade buscaríamos investigar”. Assim, como ensina Veiga-Neto, “os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2007, p. 100). Os sujeitos estão intrinsecamente conectados a toda a formação discursiva que os sujeitou a argumentarem de uma ou de outra maneira, reforçando certo regime de verdade, e submetidos inegavelmente a relações de poder.

A partir de tal compreensão, selecionamos, em meio aos resumos submetidos no Grupo de Trabalho Temático Educação, Inclusão e Interseccionalidade possibilidades de problematização e olhares para as minorias, e os analisamos. Nossas impressões seguem nas seções deste texto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para começar, apresentamos os 12 trabalhos discutidos dentro do referido GT, oriundos de investigações de 20 pesquisadoras e pesquisadores, pertencentes ao Instituto Federal Sul de Minas Gerais, Universidade Federal de Mato grosso do Sul, Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Seguem:

O trabalho de Antonio Marcos da Silva Brasil, Ariadine Maximiano Toledo Santos, June Araújo Portugal e Estela Mari Santos Simões da Silva teve como título “O uso das tecnologias assistivas na educação inclusiva”. Trata-se de estudo bibliográfico, que discute o lugar das Tecnologias Assistivas (TA) no âmbito da Educação Especial e Inclusiva. Autor e autoras apontam a importância das TA nos processos de ensino e aprendizagem, bem como no desenvolvimento da pessoa com deficiência, uma vez que possibilitam sua participação e interação em sala de aula, além de troca de saberes e experiências. Defendem, em meio aos seus estudos, políticas públicas que tenham como foco a melhoria de propostas voltadas para a inclusão, no contexto escolar, com ações que operem para além do estabelecimento de leis e decretos, mas que possibilitem formação docente para melhor atender os/as estudantes.

“Desafios da inclusão escolar”, de Tatiane de Souza Gil e Ana Paula Teixeira Porto discute, por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, a inclusão escolar,

procurando compreender como ela acontece, e os desafios que enfrentam docentes em meio a essa prática e de que forma executam as políticas públicas voltadas para a temática. As autoras apontam a metodologia interseccional como ponto positivo para a execução de uma educação inclusiva, destacando os avanços que fizeram da inclusão um tema presente, dentre outros, na formação docente. Destacam a importância da manutenção dessas conquistas, e do fortalecimento de uma prática que reconheça a igualdade de direitos e as diferenças enquanto veículos potencializadores de uma sociedade plural, em todos os seus aspectos.

Flávio Penteado de Souza, Ana Paula Alves Souza e Patrícia Catharino apresentam o relato de experiência “Letramento e surdez: um olhar a partir das práticas de ensino de língua portuguesa como língua adicional para crianças surdas”, que teve como objetivo evidenciar práticas de letramento exercitadas com pessoas surdas no contexto de sala de aula de atendimento educacional especializado (AEE). O relato aborda práticas com crianças surdas do ensino fundamental 1, e a base da discussão é qualitativa e interpretativa, com viés na linguística aplicada. O e as autoras procuraram compreender, com enfoque na análise atitudinal e teórica das aulas, de que forma a aprendizagem estava acontecendo, atentando ainda para estratégias e metodologias utilizadas por docentes. Concluem que os resultados foram significativos, tendo em vista que os/as estudantes avançaram na proficiência da língua portuguesa e, conseqüentemente, no exercício de sua autonomia.

“Refletindo sobre a empatia e diferenças no ambiente escolar: projeto de aprendizagem no ensino fundamental de Sinop-MT” é o título de outro trabalho apresentado por Flávio Penteado de Souza, Ana Paula Alves Souza e Patrícia Catharino. Trata-se de mais um relato de experiência de projeto desenvolvido, intitulado “refletindo sobre a empatia e as diferenças no ambiente escolar: um projeto de intervenção entre a sala de AEE e a sala regular no ensino fundamental”. Tem como objetivo a promoção de práticas de interação entre sala de Atendimento Educacional Especializado e sala regular, no intuito de, por intermédio de histórias e vídeos com a temática “empatia e as diferenças”, fazer com que estudantes e professores/as debatam sobre o assunto. A ideia da ação, segundo autor e autoras, é promover a interação entre as turmas, por intermédio da aprendizagem colaborativa e da reflexão individual e coletiva sobre ações voltadas ao preconceito e à discriminação, e suas conseqüências.

O projeto intitulado “Trabalho entre gestão escolar, professores e famílias de estudantes com deficiência: a alfabetização no cenário da pandemia da covid-19”, da autoria de Josiane Aparecida de Mello França e Eliane Cadoná objetiva compreender

como ocorreu o processo de ensino e de aprendizagem das crianças com deficiência matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas da cidade de Rondonópolis – MT, Brasil. Trata-se de pesquisa qualitativa e descritiva, com entrevistas junto a equipes diretivas, docentes e familiares, na ideia de compreender a respeito do que viveu a escola nesse cenário. Os dados serão analisados tendo como base a análise de discurso foucaultiana.

O projeto de Marileusa H. Frozza e Eliane Cadoná intitula-se “Educação inclusiva e crianças com necessidades especiais: o que contam professores/as sobre formação docente e minorias”. A proposta de pesquisa objetiva compreender, por intermédio de entrevista junto a docentes que alfabetizam crianças, como acontece a aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência intelectual, bem como de que forma se dá, se compreende e se exercita a formação em relação à inclusão dessas minorias. As autoras acreditam que, para que a inclusão aconteça, são necessárias ações pensadas interdisciplinarmente, atentas ao contexto e às demandas sociais, à constante revisão das políticas públicas, à formação de professores, às melhorias de espaços arquitetônicos, além da atenção às relações e ao imaginário que circula nos espaços em que se vivencia a inclusão. É preciso ainda cuidado para que a inclusão não seja um movimento de controle, de captura dos corpos, mas sim um exercício voltado à promoção da cidadania e ao cuidado.

“Discursos de ódio sobre transexualidade: uma análise de posts do instagram sobre o miss international queen 2022” foi o título da pesquisa apresentada por Elisângela Bertolotti e Ana Paula Teixeira Porto. A proposta explanada tem a intenção de analisar posts da rede social Instagram sobre a notícia “Brasileira se veste de Nossa Senhora no Miss Universo Trans”, publicada em 26 de junho de 2022, com a finalidade de compreendê-los em seus aspectos culturais, linguísticos, sociais e de gênero e enquanto mecanismos de formulação e disseminação de discursos de ódio.

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros e Eliane Cadoná apresentaram o trabalho “Patriarcado e gênero: reflexões pulsantes para o campo da educação”. Explanaram uma apresentação de conceitualizações sobre patriarcado e gênero, com base em estudos clássicos de autoras como Lerner, Friedan e Louro. Trata-se de reflexões iniciais desenvolvidas no pré-projeto de doutorado da primeira autora, e que trazem os primeiros passos de uma investigação, que pretende problematizar o lugar da transexualidade no espaço universitário.

Adriana da Silva e Eliane Cadoná apresentaram uma proposta de pesquisa, cujo objetivo é abordar o histórico da participação da mulher na educação de Mato Grosso,

tendo como campo de pesquisa os municípios de Cuiabá e Rondonópolis. As autoras pretendem investigar tal histórico, por intermédio de documentos e entrevistas, no contexto da educação de Mato Grosso nos últimos trinta anos, atentando como tem sido a participação da mulher nesse contexto.

A proposta de pesquisa intitulada “A inserção da mulher como professora de matemática: avanços históricos, transformações e desafios”, de autoria de Roseclé Oliveira dos Santos, pretende investigar a inserção da mulher mato-grossense no cenário educacional como professora de Matemática, da educação básica, analisando os avanços históricos, as transformações e os desafios enfrentados.

“Educação de jovens, adultos/as e idosos/as: um estudo dos processos de alfabetização e letramento na contemporaneidade”, de Cleide Oliveira e Eliane Cadoná trata de estudo que pretende investigar os processos de alfabetização e letramento na educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as – EJA na contemporaneidade, compreendendo ainda quem são estes sujeitos e os processos de escolarização vivenciados por eles/elas no contexto da sociedade neoliberal. Com a pesquisa, pretendem identificar as maiores dificuldades para a promoção do processo de ensino e aprendizagem envolvendo a alfabetização e o letramento de jovens, adultos/as e idosos/as nos anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental I, contribuindo, assim, para o fazer docente, no que tange a futuras propostas pedagógicas para este público, que levem em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino, imersa numa sociedade capitalista e neoliberal, onde as desigualdades sociais e econômicas imperam e a busca por melhores oportunidades de uma vida digna somente são possíveis através da educação.

“A literatura não canônica como instrumento de ensino e crítica social”, de autoria de Laísa Veroneze Bisol e Vanderléia de Andrade Haiski traz pesquisa que propõe reflexão sobre a inclusão de obras não canônicas em sala de aula, com fins de estimular o reconhecimento do mundo, a alteridade e a reflexão. O estudo foca em relatos testemunhais e romances-reportagens que, sob a perspectiva das autoras, podem desenvolver importante discussão pedagógica. Para Laísa e Vanderléia, o uso da literatura não canônica potencializa olhares críticos e reflexões junto aos e às estudantes, à medida que os textos trazem consigo conhecimentos e vivências diversificadas, estimulando assim a criticidade. Além disso, alargam a percepção histórica de acontecimentos.

Embora a proposta trazida pelo GT provocasse esse debate, é fato que o volume de trabalhos apresentados corrobora com as afirmações de Hall (2014) de que a

Contemporaneidade leva a novas discussões, já não mais centradas em uma identidade fixa, universal, eurocêntrica e homogênea. A questão que perturba, no momento, certamente direciona o olhar para o campo do tensionamento entre identidade e diferença, entre a luta pela manutenção da homogeneização dos modos de ser e agir e as existências que operam dentro de uma lógica subversiva. É possível perceber, em meio à análise dos trabalhos, que embora tenhamos que problematizar como a Educação é exercitada em meio a essas discussões, ela certamente tem se interessado pelas diferenças, seja no sentido de entendê-las como parte da identidade humana, seja na ideia de trabalhar para a sua conversão a um modo de ser universal.

Ao analisar o século XVIII, Foucault (2008) discute a atenção que as sociedades ocidentais modernas passam a dar à noção de humano na condição de espécie, e, a partir daí, como ela opera enquanto estratégia política e de poder que incide não mais apenas sobre o indivíduo, a exemplo do poder disciplinar, mas sobre a população: controle da natalidade, da mortalidade, campanhas governamentais de vacinação e, mais recentemente, indicadores de qualidade de ensino e de aprendizagem, dentre outros. Bello e Traversini (2011) colocam que a consolidação da estatística enquanto ferramenta para o governo da população, também no século XVIII, evidencia como a lógica do controle da população passa a importar tanto quanto, se não mais do que o controle do território, com fins de obterem-se riquezas e a subsistência das pessoas.

Ao pensar a produção da subjetividade no âmbito da Biopolítica, Gallo (2017) evidencia as características das práticas de governo em meio ao discurso de inserção da democracia. Em outras palavras, e inspirado em Foucault, o autor explicita que, no processo de formulação da constituição de 1988, imprimir a lógica da democracia e da cidadania exigia também a construção de uma lógica de governamentalidade. Uma vez constituída essa lógica e aderida pelas pessoas, torna-se possível o governo do/a cidadão/a. Da mesma forma, as políticas públicas no âmbito da Educação passam a convergir para a noção de que *todes* são iguais perante a lei.

Entretanto, o governo das pessoas, nesse caso, caminha em direção à inclusão para colocar os corpos na lógica do mercado. A exclusão com “cara” de inclusão constitui-se, nesse sentido, em uma estratégia biopolítica que tudo captura, mas que, ao mesmo tempo, reforça a desqualificação do “anormal” no cenário capitalista neoliberal em que vivemos (GALLO, 2017; CARVALHO; GALLO, 2020; CANDAU, 2012).

Muito embora a temática da inclusão – amplamente discutida em meio aos trabalhos do GT aqui em voga –, seja necessária no âmbito da Educação, ela não

raramente opera na lógica de uma inclusão que não está preocupada com as diferenças e os direitos das pessoas, mas com o manejo, o controle e a manutenção das mesmas em espaços controlados pelo Estado, visíveis no campo das estatísticas e das políticas públicas. Importante aqui destacar que não se trata de fazer uma crítica em cima do movimento da inclusão, mas da lógica pela qual se materializa na Contemporaneidade e a serviço de que está.

Muitos trabalhos também colocaram em destaque as questões de gênero, e as diferentes temáticas que possibilitam pensar identidades adjetas e seus lugares de (in)visibilidade na escola. Cabe aqui destacar que o caráter político desses estudos caminha no sentido de desestabilizar o instituído, e colocar na roda da discussão a diferença enquanto tensionadora de outras tantas formações identitárias, que não se enquadram em padrões heterocisnormativos e eugenistas. É como se a pesquisa desse a possibilidade da história ser recontada, à medida que retira do pensamento eurocêntrico, masculino, patriarcal, heteronormativo e branco a centralidade de toda e qualquer ideia de verdade absoluta, inquestionável.

A história das mulheres é uma história recente, porque, desde que a História existe como disciplina científica, ou seja, desde o século XIX, o seu lugar dependeu da representação dos homens, que foram, por muito tempo, os únicos historiadores. Estes escreveram a história dos homens, apresentada como universal, e a história das mulheres desenvolveu-se à sua margem. Ao descreverem as mulheres, serem suas porta-vozes, os historiadores ocultaram-nas como sujeitos, tornaram-nas invisíveis. Responsáveis pelas construções conceituais, hierarquizaram a história, com os dois sexos assumindo valores diferentes; o masculino aparecendo sempre como superior ao feminino. Este universalismo que hierarquizou a *diferença* entre os sexos, transformando-o em desigualdade, mascarou o privilégio do modelo masculino sob a pretensa neutralidade sexual dos sujeitos (COLLING, 2004, p. 13).

Além de pesquisas assim recontarem a história, tensionando conceitos tidos como inquestionáveis, partem, cada vez mais, a exemplo do que presenciamos neste GT, de movimentos executados por mulheres. Embora corroboremos Bell Hooks (2020), ao entender o feminismo como um movimento em prol de toda e qualquer pessoa – contrariamente ao mito de que nasce e se prolifera em meio ao ódio aos homens – é importante que o espaço acadêmico seja ocupado por mulheres, e que elas também tenham voz e possam trazer outras perspectivas e olhares para um cenário que, classicamente, deu lugar e voz ao homens.

Compreende-se que mulheres negras, brancas, indígenas, pardas, com deficiência devam ocupar este lugar, e também clamamos para que mais lésbicas, gays,

travestis, transexuais, bissexuais, pessoas não binárias, queer, intersexuais e assexuais possam falar a partir desse espaço. Talvez, a grande problemática da captura dos corpos, pela lógica de uma inclusão com base nos interesses capitalistas neoliberais se enfraqueça, à medida que novas perspectivas, trazidas dessas minorias, venham a tensionar e, porque não, derrubar essa lógica.

4 CONCLUSÕES

Os trabalhos produzidos dentro do GT EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E INTERSECCIONALIDADE: POSSIBILIDADES DE PROBLEMATIZAÇÃO E OLHARES PARAS AS MINORIAS se colocam na ideia de promover e potencializar as diferentes formas e vidas.

Em uma sociedade em que exercitamos uma Educação que oscila entre perspectivas modernas – calcadas em perspectivas universalizantes e homogeneizantes – e contemporâneas – que questionam os universais–, enfrentamos problemas com a força com que governos de extrema direita, com características neofacistas, interferem no campo das políticas públicas no espaço escolar. Tais perspectivas têm retomado antigos conceitos gestados na Modernidade, dando espaço para novas estratégias de exclusão e palco para discursos preconceituosos, pautados em moralidades que retiram o importante lugar que as ciências políticas, sociais e humanas deveriam ocupar.

Parafraseando Paraíso (2019), se as ciências tiveram, em algum momento, que ser problematizadas, questionadas, no que se refere ao lugar que vinham ocupando, em especial com o fortalecimento das teorias críticas, com a emergência dos estudos feministas e dos estudos culturais, o Brasil caminha agora para um abismo que nos faz, na condição de estudiosos/as, retomar a importância do pensamento científico e, por intermédio dele, colocar em xeque noções que põem em risco direitos humanos, promoção de cidadania e equidade.

Esses recentes movimentos, materializados por intermédio de projetos de lei como a Escola sem Partido, a publicação de Base Nacional Comum Curricular com perspectivas que pouco operam para a politização da educação – em um movimento de retornar a uma ideia de educação pautada na razão e da neutralidade –, o retorno da discussão sobre as classes especiais, o fortalecimento da ideia do ensino domiciliar, colocam as perspectivas que aqui adotamos novamente em movimento, todavia, agora, reiterando a defesa de tudo aquilo que pode ser representativo de uma sociedade mais igualitária e que vá ao encontro da diferença como composição.

Por isso, a importância de fortalecer a discussão sobre inclusão, colocando os grupos marginalizados em evidência. É necessário sublinhar a interseccionalidade como ponto crucial para denunciar a complexidade com que operam dispositivos de controle e dominação do outro.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BELLO, Samuel Edmundo Lopez; TRAVERSINI, Clarice Salette. Saber estatístico e sua curricularização para o governmentamento de todos e de cada um. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 24, p. 855-871, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012.
- CARVALHO, Alexandre F. de.; GALLO, Silvio. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, v. 16, n. 1, p. 146-160, 2020.
- COLLIGN, Ana Maria. A construção histórica do feminino e do masculino. *In*: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sônia; PREHN, Denise. **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2004.
- FISCHER, Rosa Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Silvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 77-94, 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- LAZZARATO, Maurizio. **Fascismo ou Revolução? O neoliberalismo em chave estratégica**. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020.

LOPES, Maura Corcini *et al.* Inclusão e biopolítica. **Caderno IHU Ideias**, São Leopoldo, ano 8, n. 144, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **E-curriculum**, v. 17 n. 4, p. 1414-1435, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. *In*: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 11-14.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947- 963, set./dez. 2007.

Eliane Cadoná: Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Doutora em Psicologia e Mestre em Psicologia Social (PUCRS). Especialista em Psicologia Clínica Ampliada e graduada em Psicologia e em Ciências Biológicas – URI – Campus de Frederico Westphalen. Professora do Programa de Pós-Graduação – stricto sensu – em Educação URI/FW e atual Coordenadora do Curso de Psicologia. Líder e integrante do Grupo de Pesquisa em Psicologia da URI/FW. Integrante da Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo.

Roseli Belmonte Machado: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS (2016). Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA/Canoas (2010). Pós-graduação em Biomecânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança – ESEFID/UFRGS (2007). Graduada em Educação Física – Licenciatura Plena ULBRA/Canoas (2006). Professora Adjunta na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança – ESEFID/UFRGS e professora permanente PPGEDU/UFRGS, atuando na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação. Coordenadora do GTT Inclusão e Diferença do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e Coordenadora substituta dos cursos de Educação Física da UFRGS (2021-2023).

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA⁴⁸

Antonio Marcos Da Silva Brasil
Ariadine Maximiano Toledo Santos
Estela Mari Santos Simões da Silva

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva discorrer sobre o uso das Tecnologias Assistivas na educação numa proposta inclusiva, no qual os mais diversos meios e ferramentas tecnológicas podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem. A pessoa com deficiência possui algumas limitações e a escola necessita fazer uso de metodologias que envolvam as tecnologias assistivas para promover o pleno desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, diminuir as barreiras da aprendizagem e socialização desse estudante.

Para tanto, foi realizado um estudo de cunho qualitativo e de revisão bibliográfica, a fim de potencializar os conhecimentos, e se ter um embasamento sobre o assunto, pois ao longo dos estudos e leituras realizadas no decorrer do curso de especialização em educação inclusiva do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, buscou-se entender um pouco mais sobre a inclusão da pessoa com deficiência nos espaços escolares, como se desenvolve os processos de ensino e aprendizagem, como a escola visualiza e reflete sobre a inclusão. Logo, percebe-se que nesse momento o professor necessita de apoio, já que para a inclusão acontecer verdadeiramente é necessário que a escola esteja comprometida juntamente com toda a comunidade escolar.

Mais uma vez, o professor precisa buscar entender qual a necessidade do seu aluno, suas limitações e, a partir da sua análise, promover atividades que engajem a sua turma e onde todos os alunos consigam se desenvolver. É mediante a visão do professor e a deficiência ou limitação do aluno que se pode traçar estratégias, fazer uso de metodologias, materiais pedagógicos e tecnológicos capazes de auxiliar o aluno na realização das atividades propostas.

Muitos questionamentos vão surgindo ao longo do estudo: Como promover a inclusão mediante ao espaço escolar que na maioria das vezes não está preparado? O

⁴⁸ Trabalho Destaque do GT 15 “Educação, inclusão e interseccionalidade: possibilidades de problematização e olhares para as minorias”.

corpo docente, funcionários e núcleo gestor compreendem o verdadeiro sentido da inclusão escolar, para promoção da inclusão social e cultural? Na escola, em especial na sala de aula, como conduzir um momento de aprendizagem que promova a participação de todos os alunos? O que fazer para diminuir as barreiras que impedem o aluno com deficiência de potencializar seus conhecimentos e ser protagonista da sua própria aprendizagem? A escola possui materiais para atender alunos com deficiência? Foram questionamentos assim que despertaram a vontade de pesquisar sobre as tecnologias assistivas e como as mesmas são essenciais para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Materiais simples como um adaptador feito em borrachas, pode fazer uma grande diferença na vida escolar de um aluno com deficiência e que não consegue segurar o lápis com firmeza. Ao longo desse texto, serão compartilhadas ideias de alguns autores sobre a importância das tecnologias assistivas, a compreensão sobre a inclusão e o papel da comunidade escolar em acolher todos os alunos de uma forma mais afetiva e compreensível, no qual todos possam compartilhar de suas ideias, aprendizagens e conhecimentos, pois por meio das interações e troca de informações acontece a inclusão e a construção dos conhecimentos.

Santos (2006) menciona que para garantir que as diferenças humanas não sejam sinônimo de desigualdade é necessário abrir espaços para ações participativas, valorizando as possibilidades de cada um. Assim, é necessário um trabalho tanto em sala de aula como em todo ambiente escolar com foco nas potencialidades e nas individualidades do aluno com deficiência.

Ao passo que se promove a inclusão, a escola, juntamente com os professores, tenta diminuir as barreiras das limitações, surge um modelo de escola que permite a construção do conhecimento, que torna o aluno um ser protagonista, ativo e participante. Camargo (2017) complementa uma escola onde há uma participação real, possível somente com confiança e pertencimento ao grupo. É onde o professor será um mediador, que busca alternativas, metodologias e materiais capazes de auxiliar os alunos na compreensão e entendimento dos conteúdos e conhecimentos construídos em sala de aula. Conforme Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2003, p. 47). E segundo Bassedas (1996, p. 29), o professor tem a responsabilidade de estimular o desenvolvimento de todos os seus alunos pela aprendizagem de uma série de diversos conteúdos, valores e hábitos.

É nessa busca por alternativas de melhores condições do trabalho em sala de aula, de materiais pedagógicos e do envolvimento do aluno nas diversas atividades em sala de aula, que as tecnologias assistivas aparecem como uma possibilidade para melhorar as oportunidades de desenvolvimento do aluno e promove a participação desse estudante nas atividades propostas pelo professor, a fim de potencializar novas aprendizagens.

Nesse viés de construção do conhecimento, interações em sala de aula, participação do aluno nas atividades propostas, inclusão escolar, promoção e formação integral do aluno nas escolas com propostas inclusivas, é que se buscou entender como a escola, e, em especial o professor, pode contribuir com a formação e inclusão do aluno com deficiência. Logo, se pensou o quanto as tecnologias assistivas podem auxiliar nesse momento para promover a atuação e desenvolvimento do aluno, de forma qualificada, reconhecendo nessas ferramentas possibilidades para um trabalho eficiente e inclusivo, com estudantes que possuam algum tipo de deficiência.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Acerca das tecnologias assistivas, a Lei de Inclusão 13.146 traz no artigo 74 que: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva, que maximizem sua autonomia, mobilidade e qualidade de vida” (BRASIL, 2015), diante da deficiência ou limitação, a pessoa fará uso de uma tecnologia assistiva para diminuir as barreiras que impedem ou dificultam seu desenvolvimento profissional e/ou pessoal.

Ainda sobre os recursos de tecnologias assistivas Bersch (2017) enfatiza que os recursos de tecnologias assistivas são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam. Sendo necessário levar em consideração a pessoa e suas potencialidades, o ambiente e seu entorno, em combinações com atividades que se pretende, desempenhar tarefas e funções da própria vida e com o apoio de recursos, habilidades e possibilidades que a pessoa apresenta.

É por essa perspectiva de suporte que as tecnologias assistivas podem auxiliar nos processos de acessibilidade, aprendizagem, interações sociais e culturais, enfim promover equidade nos diversos ambientes que a pessoa com deficiência possa estar, e desse modo, a inclusão perpassa os muros da escola, vivenciando as diferenças e construindo conhecimentos para além dos currículos escolares.

No entanto, para falar sobre as Tecnologias Assistivas (TA) e seu uso, é preciso primeiramente entender sua origem, como se desenvolveu e o início de suas aplicações

para o auxílio da pessoa com deficiência. Historicamente falando, sabe-se que as pessoas com deficiência viviam à margem da sociedade, eram vítimas de todos os tipos de preconceitos e apontamentos, eram expostos ao constante estado de desigualdade. Por outro lado, através de pesquisas e estudos, se torna muito claro que de alguma forma sempre existiu a luta social pelo reconhecimento, inserção social e a constante batalha pela sobrevivência.

Tecnologias Assistivas (TA) é um termo amplo, que abrange desde sistemas, serviços, estratégias e dispositivos, criados para auxiliar nas necessidades individuais das pessoas com deficiência, visando garantir sua autonomia, inclusão na sociedade e proporcionando uma melhor qualidade de vida (BERSH, 2017). Assim, já durante o período da Segunda Guerra havia o uso das tecnologias para que o indivíduo, vítima de todo tipo de violência, pudesse se recompor, com recursos, por exemplo que o ajudassem a se locomover como bengalas e muletas, e voltar a ser digno de viver na sociedade sem ser apenas um grande problema.

A TA originalmente brota de necessidades puramente militares, no sentido de reabilitar pessoas que foram vítimas de ações banais da Segunda Grande Guerra, em função de atrofias, danos corporais, surdez, dificuldades intelectuais e de desenvolvimento, causadoras de exclusão social. Se, por um lado, a inclusão da TA é marcada como uma forma de garantir direitos basilares como liberdade, dignidade, comunicação, mobilidade, acessibilidade e igualdade social (condição política e cidadã), por outro, surge como um antídoto à correção e ao saneamento de barbarismos e violências cometidas no período de guerra (técnica a serviço da morte), que contribuiu para o encobrimento e o desenvolvimento de uma política de exclusão social (CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 6-7).

Ao longo dos anos, suas aplicações, assim como a evolução e seu uso, vêm sendo ampliados de forma a garantir uma melhor qualidade de vida a todos que necessitam da Tecnologia Assistiva no seu dia a dia. Historicamente, seu conceito foi criado em 1.988, nos EUA, regulado pela Public Law 100-407 e garantia os direitos dos norte-americanos com deficiência. Em 1.990, a *American With disabilities Act*, torna-se uma lei de direitos civis, que protege e garante igualdade, objetivando os mesmos direitos e oportunidades de outros cidadãos.

Essa legislação norte-americana que estabelece os critérios e bases legais que regulamentam a concessão de verbas públicas e subsídios para a aquisição desse material, entende *Assistive Technology* como Recursos e Serviços. Recursos, no texto da ADA - *American With disabilities Act*, é “todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida, utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência (GALVÃO FILHO, 2009, p. 3).

No Brasil, apareceu primeiro com o termo Ajudas Técnicas, em 1.999 no Decreto nº 3.298, o qual regulamenta a Lei nº 7853, que contém disposições sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, junto a outras considerações (BRASIL, 1999).

Art. 19. Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (BRASIL, 1999).

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) foi estabelecido em 2006, através da Portaria nº 142, por meio do Decreto nº 5.296/2004 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, visando a melhoria e a promoção e transparência quanto ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil. Foi também o responsável pela elaboração do conceito atual conhecido hoje, o qual será tratado no decorrer do presente artigo.

Já em 06 de novembro de 2019, o Decreto nº 10.094 dispõe o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva (CITA) que visa propor procedimentos e orientar a elaboração do plano de tecnologia previsto na Lei Brasileira de Inclusão.

Art. 2º O Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva é órgão destinado a assessorar na estruturação, na formulação, na articulação, na implementação e no acompanhamento de plano de tecnologia assistiva, com vistas a garantir à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos e serviços que maximizem sua autonomia, sua mobilidade pessoal e sua qualidade de vida, observado o disposto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (CITA, 2019).

Ao longo do tempo, a Tecnologia Assistiva ganha mais atenção por setores governamentais dispostos a financiar e ampliar as áreas que a TA pode atender, assim, Galvão Filho (2013, p. 28) diz sobre “uma maior precisão conceitual que, ao mesmo tempo em que se apoie numa concepção e conceituação ampla e interdisciplinar de TA, igualmente distingue as fronteiras, percebendo e buscando identificar com crescente clareza também o que não é TA”. Portanto é necessário saber diferenciar de outras tecnologias que não visam a auxiliar a pessoa deficiente.

Já no âmbito escolar, o movimento de inclusão educacional e social passa a ganhar força a partir dos anos 90, tendo sua base em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e documentos nacionais como a Constituição da

República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Sobre a Declaração de Salamanca, trata-se de um:

Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social (MENEZES, 2001).

Tal documento dispõe sobre a necessidade de que a educação da criança com deficiência possa se dar no próprio sistema regular de ensino, visando o incentivar as escolas a receberem todos alunos, prontas para atender a particularidade individual e inserir os mesmos dentro do ambiente escolar, proporcionando assim a educação para todos.

O debate sobre inclusão escolar no Brasil chama a atenção para a necessidade de trazer a prática pedagógica para o foco da pesquisa. O movimento em direção à escola inclusiva é um dos grandes desafios do cenário educacional (MENDES, 2006).

Conforme Nascimento e Cruz (2016), o uso das tecnologias Assistivas deve ter como finalidade favorecer a aprendizagem da criança de maneira a contribuir para o seu processo de formação de conceitos e no desenvolvimento de habilidades de forma que ela possa participar e partilhar da “sociedade do conhecimento”, uma vez que o computador pode ser utilizado como um facilitador do seu processo de aquisição de conhecimento.

Ao passo em que a TA pode promover acessibilidade, ela é de suma importância nos processos de inclusão escolar, pois a inclusão se dá pelas interações e vivências dos alunos, considerando e respeitando as diferenças e as bases de conhecimento, e como afirma Mantoan (2017) “O projeto inclusivo é extenso e, ao mesmo tempo, intenso, porque imprime novos valores, modos de ser e de agir, em um processo que está em andamento e não espera as condições mais privilegiadas para acontecer[...]”. Nessa linha de pensamento de Mantoan, percebe-se que não se pode esperar um momento propício para promover as ações inclusivas, no decorrer das ações é necessário se compreender as diferenças e juntos trabalhar na construção do conhecimento.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial (1998, p. 18), uma escola inclusiva envolve: “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua intenção nos grupos sociais” e ainda o conceito de integração escolar como: “um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos”. A integração educativa-escolar

refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante sua permanência na escola.

Carvalho (2016, p. 52), salienta que a luta por uma escola para todos só ganha forma quando ela cumprir bem sua função social, que é a de levar todas as crianças, com ou sem deficiência, a novas aprendizagens e a novos patamares de desenvolvimento, transformando seus modos de agir, pensar e sentir. Para o aluno com necessidades educativas especiais, há o reconhecimento do “direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades” (CORREIA, 2010, p. 19).

Assim, o pensamento de Carvalho (2016) e Correia (2010) segue ao encontro com as ideias de Mantoan (2017), quando nos remete sobre a educação inclusiva brasileira “Calcada em uma filosofia da identidade, a educação brasileira vive agora, timidamente, o desafio provocado pela chegada de uma filosofia da diferença que sugere grandes mudanças, com novos autores [...]”, e nesse contexto é necessário se pensar ou repensar acerca da escola, aluno, formação e qualificação dos professores, o currículo e as filosofias pedagógicas e de visão da escola.

Se pensar na inclusão incide em um olhar mais amplo, que enxergue para além da inserção do aluno nos espaços escolares, é necessário rever as barreiras arquitetônicas e de infraestrutura, tecnológicas, pedagógicas, barreiras atitudinais, sociais e culturais, a fim de promover acessibilidade e protagonismo da pessoa com deficiência, já que a educação para todos como consta na LDB 9.394/1996, “ainda é recente”, pois o sistema educacional por muito tempo excluiu as crianças com deficiência, foi necessário a lei brasileira de inclusão nº 13.146, para as escolas receberem os alunos com deficiência nas salas de ensino regular, ou seja, a escola não expandia sua visão filosófica do verdadeiro sentido de educação para todos, em meio às diferenças, singularidades, ideias e concepções.

No capítulo IV do art. 28, mais especificamente no inciso II da lei de inclusão da pessoa com deficiência (13.146) de 2015, estabelece que os sistemas de ensino necessitam “garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade” (BRASIL, 2015). É nesse sistema que se estabelece a plena inclusão, em uma escola para todos, como destaca Mantoan:

A escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza

cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença (2017, p. 45).

É bastante pertinente a fala da autora, quando nos remete a uma concepção de inclusão em meio a características diversas, ressaltando a diferença como algo primordial e que a convivência entre todos os envolvidos nos espaços escolares promove a construção de conhecimentos e novas aprendizagens, no qual se sobressai o pleno desenvolvimento do aluno.

2.1 Conceito e Classificação das Tecnologias Assistivas

O conceito de Tecnologia Assistiva proposto pelo extinto Comitê de Ajudas Técnicas, instituído pela Portaria n° 142, de 16 de novembro de 2006, traz que:

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática utilizada por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente, produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos (Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VI).

Temos, então, os recursos que variam desde uma simples adaptação para movimentos ou cumprimento de uma tarefa diária, como a bengala por exemplo, a recurso mais avançados como um sistema de computador. E temos também os serviços que são prestados à pessoa com deficiência e visam o auxílio para adquirir os recursos necessários e precisam de avaliação e ajuda de profissionais tais como Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, professor entre outros de diversas áreas que vão avaliar e até mesmo treinar a pessoa para utilizar os recursos.

As Tecnologias Assistivas, escritas em 1998 por José Tonolli e Rita Bersch, e atualizadas por eles de acordo com os avanços percebidos ao longo dos tempos para a área de TA, são classificadas de acordo com a sua funcionalidade, da forma que segue abaixo:

- Auxílios para a vida diária e vida prática, que se trata de materiais e produtos que auxiliam na autonomia da alimentação, vestuário, cozinhar, higiene e necessidades especiais. Por exemplo: talheres modificados, barras de apoio,

equipamentos para consultar a hora, usar a calculadora, identificar peças de vestuário, engrossadores de lápis, virador de página por acionador, entre outros.

- Comunicação Aumentativa e Alternativa, esta categoria procura assistir a necessidade comunicativa de fala, escrita e compreensão. Recursos como a prancha impressa de comunicação, vocalizadores e softwares específicos são os produtos que se enquadram nesta categoria e possibilitam que o sujeito se expresse.
- Recursos de acessibilidade ao computador, nesta categoria temos os dispositivos de entrada que são mouses, teclados e acionadores diferenciados e adaptados para pessoas com deficiência visual, auditiva, motora ou intelectual. Já os dispositivos de saída
- Englobam softwares de leitura de tela, leitores de texto impresso, ajuste de cor e tamanho, impressora braille, entre outros recursos.
- Sistemas de controle de ambiente, são recursos que possibilitam o controle remoto de eletroeletrônicos como a luz, televisores, abrir e fechar portas, de maneira geral trata-se da automação residencial para melhorar a qualidade de vida e a segurança dos sujeitos.
- Projetos arquitetônicos para acessibilidade, nesta categoria tratamos do acesso, funcionalidade e mobilidade. Rampas, elevadores, banheiros adaptados, mobiliário entre outros recursos.
- Órteses e próteses são peças que substituem partes do corpo visando promover estabilidade, mobilidade, funcionalidade, correção postural, entre outros.
- Adequação Postural, recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis, confortáveis como assentos e encostos adaptados garantem que as atividades sejam desenvolvidas com maior segurança e facilidade.
- Auxílios de mobilidade, são qualquer veículo, equipamento ou estratégia que viabilize ou melhore a movimentação da pessoa, como por exemplo bengalas, muletas, andadores, cadeiras de rodas, entre outros.
- Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil, como por exemplo lupas manuais e eletrônicas, softwares de ampliação de telas, material com textura ou relevo, entre outros.
- Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais, por exemplo, aparelho

para surdez, livros, textos e dicionários em Libras, sistema de legendas, alerta tátil-visual, entre outros.

- Mobilidade em veículos, acessórios que facilitam o embarque e desembarque, adequações no automóvel para dirigir só com as mãos, entre outros recursos e estratégias.
- Esporte e lazer é a categoria que traz os recursos usados nessas atividades como por exemplo a bola sonora, prótese de escalada no gelo, cadeira de rodas para basquete, entre outros.

Logo, tal classificação é fundamental para diferenciar o que entra na categoria de Tecnologias Assistivas e o que não faz parte dela, como exemplo o que é, ou pode ser aplicado na área médica ou de reabilitação ou que é Tecnologia Educacional. Isso se dá porque a TA tem como maior papel proporcionar a autonomia da pessoa com deficiência e basicamente é utilizada na vida diária promovendo essa independência, enquanto essas outras tecnologias são para usos em situações específicas, seja para um tratamento, exames, pesquisas e afins (BERSH, 2017).

A tecnologia educacional também é facilmente confundida com a Tecnologia Assistiva. Um aluno com deficiência física nos membros inferiores e que faz uso de cadeira de rodas, utilizará o computador com o mesmo objetivo que seus colegas: pesquisar na web, construir textos, tabular informações, organizar suas apresentações etc. O computador é para este aluno, como para seus colegas, uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional e, neste caso, não se trata de Tecnologia Assistiva. Qualquer aluno, tendo ou não deficiência ao utilizar um software educacional está se beneficiando da tecnologia para o aprendizado. Na escola o professor propõe novas ferramentas tecnológicas com objetivo de diversificar e qualificar o acesso ativo dos alunos às informações e também proporcionar a eles múltiplas formas de organizarem, expressarem e apresentarem os conhecimentos construídos (BERSH, 2017).

No que se refere às Tecnologias Assistivas Educacionais, o aluno pode se beneficiar durante o processo de ensino-aprendizagem através do uso das mais diversas formas apresentadas anteriormente, ele pode ser capaz de se tornar independente e desenvolver seu conhecimento de acordo com seu potencial, seja utilizando meios mais simples adaptados no dia a dia, como no caso do adaptador que o ajuda a segurar um lápis, ou através de recursos mais avançados, como computadores para pesquisas e com softwares ou hardwares que facilitem seu o acesso e pesquisa.

O uso da tecnologia, então, visa que o aluno com deficiência possa se tornar independente dentro do ambiente escolar e o auxiliará a realizar tarefas e participar de

discussões entre seus colegas e professores, melhorando significativamente sua qualidade de vida escolar.

2.2 A escola e a Tecnologia Assistiva

A escola é o ambiente onde as alunas e os alunos passam grande parte do seu dia e onde adquirem habilidades e conhecimentos para a vida em sociedade, para o mercado de trabalho e para construção do próprio eu. Na escola, é possível explorar as potencialidades do sujeito ou mesmo desenvolver a capacidade deste, tendo em vista que na escola todo e qualquer indivíduo deve se sentir capaz de exercer com autonomia e respeito qualquer atividade que lhe seja proposta. A inclusão no espaço escolar implica o amparo de distintos grupos de pessoas para que tenham “suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas” (CAMARGO, 2017, p. 1).

Segundo a LDB 4.024/61, deve haver o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. Enquanto que a LDB 9.394/96, expõe que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

Atualmente, embora o Brasil seja considerado um país avançado em questões de inclusão, ainda nos defrontamos com escolas que praticam uma pedagogia capacitista, ou seja, com um olhar voltado apenas para as limitações daquele sujeito, seja infantilizando ou descredibilizando suas capacidades, ou ainda com o foco na preparação para o mercado de trabalho, assim como uma metodologia tradicionalista e sem espaços verdadeiros para a diversidade.

Nesse sentido, surge o questionamento acerca do currículo e das exigências que os estudantes se defrontam, como por exemplo a perspectiva de sucesso e fracasso escolar que procura rotular os sujeitos em níveis baseados em seu desempenho acadêmico, excluindo toda a complexidade e potencialidade humana de ser indivisível, bem como as teorias de inteligência múltipla.

O indivíduo que é levado a crer que é incapaz de ser ou realizar internaliza em si esta perspectiva, acabando por sentir-se desmotivado, reduzindo as chances de que ele possa reconhecer seu próprio valor e potencial.

As pessoas com deficiência enfrentam ainda a exclusão de muitos espaços sociais, cerca de 24,6 milhões das pessoas com deficiência têm sido excluídas de todos os setores da sociedade, sendo-lhes negado o acesso aos principais benefícios, bens e oportunidades disponíveis às outras pessoas em vários tipos de atividades, tais como

educação, saúde, mercado de trabalho, lazer, esporte, turismo, artes e cultura. Esta afirmação, que se apresenta como uma denúncia, consta em vários documentos, moções, relatórios, palestras, etc. (GALVÃO FILHO, 2009).

Ainda de acordo com Galvão Filho (2009), são constantes as reclamações e críticas, encontradas também em literatura especializada e até na mídia, tanto de professores e dirigentes escolares que argumentam não estarem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, e é possível encontrar também pessoas com deficiência que reclamam por encontrarem com frequência escolas que ainda as excluem, de forma aberta ou implícita, por não disponibilizarem espaços acessíveis, recursos e metodologias que efetivamente respondam às especificidades de suas necessidades.

Grande parte do material estudado para realização do presente artigo apresenta um cenário em que a equipe escolar procura fazer as adaptações possíveis com os materiais disponíveis, embora estes sejam poucos para considerarmos que de fato a pessoa com deficiência vivencie o ambiente escolar de forma plenamente acessível às suas limitações. Morais e Morais (2019), destacam que a ausência de materiais específicos para atender as necessidades dos alunos com deficiência é presente em diversas instituições o que pode gerar defasagem destes estudantes.

O processo de ensino-aprendizagem está diretamente ligado à mediação da equipe escolar e das demais ferramentas que são facilitadoras deste processo, podendo potencializar as habilidades do sujeito ou mesmo promover novos conhecimentos, quando existe um déficit deste aspecto além de favorecer o sentimento de exclusão limita a educação inclusiva ao simples "conviver com a diversidade", quando esta pode ser um divisor de águas nas vidas das pessoas com deficiência.

O Plano Nacional da Educação, em sua Meta 4, estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e orienta a comunidade educativa e as políticas públicas voltadas para educandos com as diversas deficiências, seja intelectual, física, auditiva, visual e múltipla, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. As estratégias previstas na Meta 4 do PNE, votadas para a tecnologia assistivas são:

4.6) Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de

ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação; [...] 4.10) Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Logo, percebe-se que há a preocupação para que a Educação seja flexível e passível de transformações que venham a criar oportunidades a diversidade e Projetos Pedagógicos que não só proporcionem e garantam que a Educação seja de fato Inclusiva, capaz de atender a toda e qualquer demanda que for apresentada.

A escola tem o papel de difundir esse modelo de Educação, convidando toda a comunidade social e escolar a participarem e atuarem no sentido de trazer a mudança. Enquanto o professor deve estar aberto a se capacitar cada vez mais para que possa acolher seu aluno inserindo o mesmo, de acordo com suas capacidades na vida escolar.

É necessário que professor e aluno estejam abertos a receber as TA como meios que tornam o estudante mais independente e ativo, incluindo-os na educação de maneira mais assertiva, de acordo com sua idade e a escolha do recurso que melhor irá atender esse aluno em sua rotina diária.

Assim, a Tecnologia Assistiva, vem para facilitar de diversas formas e para tornar a vida escolar mais acessível. É importante ressaltar que não envolvem apenas o universo digital, através de aplicativos e softwares, e sim que os recursos de TA se estendem a tudo que visa auxiliar a pessoa deficiente para que a mesma possa ter autonomia em qualquer de seus afazeres. Então, podemos citar como exemplos de TA no contexto educacional mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal, entre outros.

Já ressaltamos que a Tecnologia Assistiva visa o auxílio para a vida diária e prática, então, como outros exemplos, podemos citar as adaptações. Ora, se um aluno tem dificuldade de segurar um lápis, uma tesoura ou qualquer outro objeto, o professor pode usar arame, borracha, fitas adesivas, espumas e criar adaptações que permitirão ao seu aluno a autonomia para desenvolver suas atividades, estas que são alternativas de baixo custo, mas permitirão ao aluno não somente conseguir realizar suas próprias ações, como poder participar ativamente nas atividades em sala de aula, assim, proporcionando interação e acolhimento para a prática junto aos demais alunos.

E quanto ao professor? É vital que os professores sejam apresentados e possam conviver e adquirir conhecimentos sobre as mais diversas tecnologias disponíveis para utilizar em sala de aula. Por isso, é imprescindível destacar a importância da capacitação dos professores para que eles possam lidar com as mais diversas situações que possam surgir dentro do ambiente da sala e venham garantir e promover a inclusão, o acolhimento do aluno deficiente em sua sala de aula. Assim como percebemos nos PCNs, que trazem:

[...] a necessidade de um sistema educacional inclusivo, que facilite a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas, um sistema educacional planejado e organizado para dar conta da diversidade dos alunos e oferecer respostas adequadas às suas características e necessidades específicas (BRASIL, 1998, p. 17).

Desta maneira, o professor deve ser preparado logo no início de sua formação e buscar sempre estar em constante atualização a fim de se capacitar sempre mais para que possa proporcionar uma educação igualitária e de qualidade aos seus alunos. Tornando possível, assim, através do conhecimento adquirido e experiência com uso das tecnologias, a contribuição e o acesso total de todos os alunos à educação, sem que venha existir qualquer tipo de discriminação dentro do processo de aprendizagem.

As possibilidades de o professor participar de cursos de formação continuada têm sido ampliadas com o uso da internet para esse fim. Aprender em ambientes virtuais possibilita que o professor esteja conectado às mudanças e necessidades da educação do século XXI (KOCH; BASSANI, 2016, p. 105).

A tecnologia está presente no cotidiano de toda população, sejam alunos ou professores, e isso é um fato incontestável, por isso, se torna de fundamental importância o uso adequado da mesma para que seja um meio facilitador voltado, entre outras coisas, para o aprendizado, uma ferramenta de atualização e busca por métodos que possibilitem trazer para a sala de aula maneiras para uma interação e aprendizagem positiva e somativa. Então, a busca por capacitação melhoramento, deve ser diária e a formação tem de passar por atualizações para acompanhar as transformações que ocorrem a toda velocidade dentro do campo tecnológico.

Mas a inclusão não ocorre apenas com o trabalho do professor, há o envolvimento de toda a comunidade escolar, constituída por profissionais diversos que compõem o quadro de toda equipe e vai desde gestores, coordenadores, auxiliares, professores e muitas vezes até da família. E intrinsecamente ligado ao processo da

inclusão, todos devem estar qualificados para atender e receber os alunos que possuam qualquer tipo de deficiência e possam precisar de um acompanhamento personalizado.

Em alguns casos específicos, a escola deve ter um profissional para Atendimento Educacional Especializado, o AEE, que pela Lei deve ser ofertado preferencialmente pela rede regular de ensino (BRASIL, 2011). Para Mantoan (2017), o “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, por exemplo, ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

A equipe de apoio ao aluno deverá verificar a existência de outros fatores de risco para a aprendizagem e para o sucesso do aluno, tais como: fatores ligados à linguagem, fatores relacionados aos ambientes de aprendizagem da escola ou externos à escola, como a má nutrição (CORREIA, 2010).

3 CONCLUSÃO

Percebe-se, ainda, uma barreira no acesso às tecnologias assistivas. É necessário, portanto, que as políticas públicas fortaleçam as bases de melhorias nas escolas públicas, principalmente as de proposta inclusiva, pois a inclusão requer muito além de leis e decretos estabelecidos pelos governantes, é preciso ter pessoas capacitadas, uma equipe multidisciplinar, materiais pedagógicos, ambiente adequado e com possíveis adaptações, dentre outros aspectos que podem influenciar e auxiliar no desenvolvimento do aluno e no trabalho de todos os profissionais envolvidos.

O acesso às tecnologias assistivas ainda apresenta alguns impasses, como a viabilidade financeira, uma vez que nem todas as TA são gratuitas, e mesmo aquelas disponíveis para uso gratuito terminam por envolver certa burocracia que torna mais difícil ainda o acesso. Porém, com o avanço da tecnologia, novos estudos, mais empenho por parte da comunidade, percebe-se que em breve maior parte da população no geral seja beneficiada.

Com trabalho e empenho por parte da escola, professores e comunidade em geral, alunos com deficiência ou que necessitam de um atendimento diferenciado poderão usufruir das Tecnologias Assistivas e realizar suas atividades com mais

facilidade e desempenho, sejam atividades escolares, sociais ou culturais, bem como ter maior participação e interação com outras pessoas.

A escola e toda a comunidade acadêmica podem criar possibilidades de acesso e permanência do aluno com deficiência nos espaços escolares, logo, por esse ponto de vista, toda e qualquer tecnologia assistiva precisa ser utilizada de forma adequada mediante à necessidade do aluno e, acima de tudo, o professor precisa analisar e refletir continuamente sobre suas ações e escolhas para transformar sua atuação pedagógica de acordo com seu objetivo de ensino e aprendizagem na promoção da inclusão e desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por fim, o resultado obtido deixa um leque de possibilidades para o desenvolvimento de novos projetos sobre o tema, tendo em vista a carência de informações necessárias considerando a relevância das Tecnologias Assistivas para manutenção da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Quando se tem acesso ao conhecimento sobre diversidade e educação inclusiva, o posicionamento acerca do assunto se torna mais claro e livre de preceitos limitantes e capacitistas.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulalia; MARRODAN, Maite; HUGUET, Tereza *et al.* **Intervenção e diagnósticos psicopedagógicos**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médias, 1996.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: [Assistiva/Tecnologia da Educação], 2017. 20 p.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/introducao_tecnologia_assistiva.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.094, de 06 de novembro de 2019**. Dispõe sobre o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10094.htm. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 de ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: presidência da República, [2022]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 7 nov. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Fortaleza: INESP, 2015. 92 p.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial Política Nacional de Educação Especial. **Livro 1**. Brasília: MEC/SEESP, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. 62 p.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORD, 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/document/449953632/livro-tecnologia-assistiva-pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauriu, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar**: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CAT. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antônio Carlos. Tecnologia Assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xY3m8QFyHQwXzfXykFHYFHz/?lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, 2013.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, Glaucio José Couri; SOBRAL, Maria Neide (org.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1. ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 3 nov. 2022.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 11, n. 3, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ROBITAILLE, Suzanne. **The illustrated guide to assistive technology and devices**: tools and gadgets for living independently. New York: Demos Health, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

Estela Mari Santos Simões da Silva - Graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação pela URI-FW e Doutoranda em Educação pela UPF. É pedagoga na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Professora orientadora, do Instituto Federal Sul de Minas Gerais / campus Machado. E-mail: estelasimoes89@gmail.com.

Antonio Marcos da Silva Brasil - Aluno do curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva, do Instituto Federal Sul de Minas Gerais / campus Machado, graduado em Licenciatura em Matemática pelo IFCE/Campus Canindé e possui especialização em Matemática e Física pela Faculdade Dom Alberto. Professor da educação básica na rede municipal e estadual. E-mail: marcostavaresgt@gmail.com.

Ariadine Maximiano Toledo Santos - Aluna do curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva, do Instituto Federal Sul de Minas Gerais / Campus Machado, graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Padrão de Ciências Humanas / Goiânia / Goiás. E-mail: a.ariadine@gmail.com.

REFLEXÕES SOBRE AS REDES COLABORATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE⁴⁹

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Luci Mary Duso Pacheco

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre redes colaborativas não são recentes. Contudo, ainda ensejam que a academia promova pesquisas sobre redes colaborativas científicas voltadas aos processos inerentes aos cursos de educação superior (ES) e à pós-graduação, na medida em que esses são espaços privilegiados da produção de reprodução dos saberes, da ciência e da sociabilidade.

Ao longo do tempo, a conceituação do termo redes tornou-se abrangente, sendo utilizado por inúmeras áreas do conhecimento, com as mais diversas aplicações, especialmente após os anos 90, quando extrapola o âmbito intrínseco da ciência, para uma ampla utilização no meio digital com conotação de linhas, coerência e conectividade, mecanismos e relações virtuais nas mídias, ou mediadas pelas conexões possíveis pela criação da rede de internet.

Historicamente, a proeminência dos estudos de redes colaborativas na ciência surgiu pela criação e possibilidade de compartilhamentos, encontros, trocas de informações, aperfeiçoamento das descobertas e dos ensaios, e, conseqüentemente, os repasses desses conhecimentos para novos aprendizes. Estes que continuamente aprendiam, aprimoravam e ensinavam os artefatos, máquinas e engenharias para aqueles que vinham posteriormente, e levavam o conhecimento de um lugar para outro. Nesse trânsito, que mais tarde ficou conhecido por “mobilidade acadêmica”, as escolas de aprendizes e mais tardiamente as universidades, tornaram-se um lugar de referência para a construção de novos conhecimentos em colaboração.

As redes colaborativas foram objeto de estudo e interesse de diversificados estudiosos como: matemáticos, físicos, psicólogos, mais tarde de sociólogos, de bibliotecários e de pesquisadores da ciência da informação e da comunicação científica. Nesta última área, especialmente os autores clássicos são Solla Price (1963,1965) Crane

⁴⁹ Trabalho dos líderes do GT 16 “Redes colaborativas: construção conjunta de processos, produtos e estratégias para uma educação coletiva”.

(1972), Merton (1988) e Meadows (1999), esses que se dedicaram aos “colégios invisíveis” informalmente constituídos. Todos esses pesquisadores contribuíram, cada um ao seu modo, para os avanços da produção e difusão de conhecimento científico sobre redes colaborativas, na ciência e na educação, no cenário nacional e internacional. Nesse preâmbulo, os membros da comunidade científica mantiveram vinculação distinta com suas redes de acordo com as especificidades de cada campo de trabalho e pesquisa, que formaram redes colaborativas formais ou informais transfronteiriças.

Desde então, o espraiamento e a múltipla compreensão do termo redes colaborativas é tão grande e transversal na contemporaneidade, que aparece fortemente e estreitamente ligado às relações em redes e às tecnologias, conforme a pesquisa de Schmitt e Pacheco (2020, p. 35).

Hoje, o termo redes colaborativas é transversal e utilizado em todas as áreas do conhecimento, das artes até as pesquisas em tecnologias de ponta, nanotecnologias na saúde, na educação presencial ou virtual, nas empresas e empreendimentos dos mais diversificados possíveis: empreendimentos turísticos, metalúrgicos, vinícolas e tantos outros descritos neste trabalho. Com a evolução tecnológica, as redes digitais desfazem as fronteiras que outrora limitavam as “redes colaborativas”. Se a ciência hoje é mundial/global, muito se deve às pesquisas desenvolvidas por grupos altruístas que trabalham de forma presencial ou remota formando uma rede no entorno do globo. A presencialidade não é mais um fator limitador para o conhecimento. Hoje muito mais do que há poucas décadas, as reuniões, pesquisas, encontros, discussões, palestras e eventos, ensaios são desenvolvidos remotamente. Ao passo que as pesquisas acontecem mais rapidamente, testadas por diferentes laboratórios e pesquisadores que trabalham interconectados em diferentes locais do mundo. Os produtos dessas pesquisas são publicados em livros, revistas, na mídia e em sites e chegam à sociedade em uma velocidade instantânea (SCHMITT; PACHECO, 2020, p. 145).

As autoras abordam que há uma diversidade conceitual ao tratar-se de redes e suas mais heterogêneas aplicações. Muitos termos são correlatos e compartilhados por autores ao referir-se à temática “relações em redes” como coerência e conectividade, cooperação, interdependência, autonomia, confiança, interatividade, colaboração, objetivos e valores compartilhados, cultura, comunhão, comunicação, associação, articulação, normas e benefícios coletivos. Os pesquisadores, na atualidade, são os seguintes autores: Balestrin e Verschoore, 2008; Camarinha-Mattos e Afsarmanesh, 1999, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008; Castells, 2000; Fukuyama, 2000; Loss, 2007; Vallejos, 2005 e Guerrini, 2008, 2013.

Nesse aspecto, objetiva-se, neste trabalho, conhecer e discutir sobre as novas linguagens e as várias concepções de redes colaborativas, especificamente nas relações de pesquisas acadêmicas, voltadas à promoção do conhecimento científico, além de

compreender as visões e elaborações que diversos autores têm sobre o termo e suas aplicações. Diante das inúmeras e sucessivas evoluções exitosas do tema redes colaborativas, Schmitt e Pacheco (2022, p. 168) afirmam que na atualidade

[...] a oferta de educação e produção do conhecimento, que ganha robustez pela criação de redes colaborativas e a internacionalização da ciência, deve estar, portanto, comprometida com as necessidades concretas dos sujeitos em seu cotidiano, que pode ser alcançada pela superação da lógica desumanizadora do capital (SCHMITT; PACHECO, 2022, p. 168).

As pesquisas acima mostram que hoje as redes colaborativas fazem parte do processo de internacionalização da educação e da evolução dos conhecimentos e saberes acadêmicos e científicos.

2 REDES COLABORATIVAS NA HISTÓRIA

A palavra “colaboração” deriva do latim labor que significa trabalho, e do verbo latino collaborare (cum + laborare) com a definição e origem que significa trabalhar em conjunto, em cooperação com o outro.

Schmitt e Pacheco (2020) afirmam que o termo faculdade invisível, primeira denominação de redes colaborativas, foi usado pela primeira vez por Robert Boyle em 1645, um dos progenitores da Royal Society⁵⁰, grupos de filósofos naturais britânicos que se encontravam para adquirir conhecimento por meio da investigação experimental. Desde a criação desta instituição, até hoje, as relações entre professores, estudantes e pesquisadores ainda são chamadas de redes colaborativas. Enquanto houver ciência e interação humana, sempre haverá redes de colaboração na educação.

Segundo Schmitt e Pacheco (2020, p. 17), a colaboração em redes está intimamente ligada aos avanços na ciência desde a idade média, na cientometria e aos pesquisadores que circulam entre universidades para a promoção de novos conhecimentos.

O avanço da ciência depende também da interação e colaboração entre os cientistas, assim como, os seus trabalhos dependem daqueles que vieram antes deles e construíram as bases da ciência e do conhecimento (SCHMITT; PACHECO, 2020, p. 17).

⁵⁰ A Royal Society é uma instituição destinada à promoção do conhecimento científico fundada em 28 de novembro de 1660 em Londres.

O autor Smith (1958) através de seus ensaios, demonstrou a existência de três naturezas de cooperação: interpessoal, interinstitucional e internacional, a que ele chamou de Fenômenos de grupos, que são verificados pelas autorias em trabalhos acadêmicos e de pesquisa publicados: “a autoria múltipla é um exemplo de todos os fenômenos de grupos como qualquer um que está sendo investigado por especialistas na psicologia de pequenos grupos” (SMITH, 1958, p. 598). Seu trabalho *The trend toward multiple authorship in Psychology* foi publicado na revista *American Psychologist* (1958) e tornou-se um marco na investigação sobre redes colaborativas.

Derek de Solla Price⁵¹ foi um importante físico, historiador da ciência e cientista da informação, conhecido principalmente como o pai da cienciometria. Ele é lembrado por cunhar a expressão "grande ciência" (*big science*). Em seu livro “A ciência desde a Babilônia” (1962), o autor desenvolveu a noção de “colégio invisível” para conceituar o fenômeno que acontece em grupos de pesquisadores de elite que interagem mutuamente para a troca produtiva de ideias e informações, mesmo que suas relações aconteçam à certa distância geográfica, com a desenvolvimento de trabalho colaborativo, comunicação interativa entre pares, em publicações de pesquisas em periódicos.

Solla Price (1962) revelou a dinâmica de colaboração e interdependência entre os pesquisadores, autores e coautores dos colégios invisíveis⁵², e a colaboração científica na ciência, que fazem parte de uma rede de relações pessoais e acadêmicas. Seus estudos utilizaram-se de dados de publicações e citações indexadas.

O autor preocupou-se com a história da ciência, e propôs em seus estudos a discussão humanística das relações entre os homens e a ciência. Mas, seu objetivo se movia para discussões sobre o conteúdo da ciência ou mesmo sobre uma análise humanística de suas relações, e, por conseguinte, os benefícios para a humanidade. O autor buscou esclarecer as abordagens mais usuais tratando separadamente todas as análises científicas que podem ser feitas pela ciência. Solla Price questionava em seu livro *Little science, big Science*, de 1986, o porquê não se poderia utilizar ferramentas da ciência para a própria ciência.

⁵¹ Derek de Solla Price, Ph. D. em Física, Ph. D. em História da Ciência, Avalon Professor de História da Ciência da Universidade de Yale — que criou para ele o *Department of History of Science and Medicine e Consultor da National Science Foundation*, Vice-Presidente do Internacional Council for *Science Policy Studies*. Autor de mais de 300 livros e artigos em âmbitos nacional e internacional. Especialmente os clássicos da literatura: *Science Since Babylon* (1962), e *Little Science, Big Science* (primeiro lançamento em 1963 e em português no ano de 1986).

⁵² Price estendeu o termo seiscentista “colégio invisível” de Robert Boyle para designar os coletivos informais de cientistas que interagem em suas pesquisas sobre problemas similares, sendo esses grupos geralmente limitados a um tamanho “que pode ser manejado por relações interpessoais” (Merton, 2013, p. 208 *apud* Price, 1986, p. 76-83).

Na moda matemática, com problemas gerais da forma e tamanho da ciência e as regras básicas que governam o crescimento e comportamento da ciência em geral. Ou seja, não vou discutir qualquer parte dos detalhes das descobertas científicas, seu uso e inter-relações. Não vou nem discutir especificamente cientistas. Em vez disso, estou testando a ciência como uma entidade mensurável, tentarei desenvolver um cálculo de mão de obra científica, literatura, talento e gastos em um nacional e em uma escala internacional. A partir de tal cálculo espero analisar o que é essencialmente novo na presente era da Grande Ciência, distinguindo-o do antigo estado de Little Ciência (SOLLA PRICE, 1986, p. 17, tradução nossa).

Gilda Maria Braga (1974, p. 155) descrevendo sobre o pensamento de Derek de Solla Price, ressalta que “a Ciência da Ciência é bem mais vasta que o termo que a designa, abrangendo várias Ciências da Ciência e talvez várias Humanidades da Ciência”, e acrescenta as suas conclusões retiradas dos ensaios de Solla Price:

O equilíbrio entre artigos e citações evidencia uma importante propriedade da rede: embora a maioria dos artigos produzidos em determinado ano contenha um número médio de citações, metade destas refere-se à metade de todos os documentos previamente publicados; a outra metade das citações liga os novos documentos a um pequeno grupo de trabalhos recentes, gerando uma pá. Tão de estreitas e múltiplas inter-relações (BRAGA, 1974, p. 162).

Vários ensaios e pesquisas foram feitas para delimitar e conceituar as redes de relações humanas na ciência, a partir dos estudos da ciência e da maquinaria. Marx, em seus ensaios descritos em 1858 no *Grundrisse* (2011, p. 943), já dizia que “a natureza não constrói máquinas nem locomotivas, ferrovias, telégrafos elétricos, máquinas de fiar automática etc. Elas são produtos da indústria humana, material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atividade na natureza”. Na mesma medida, para além do tema específico do trabalho, dirigindo-se ao âmbito da ciência, muitos autores dedicaram-se a observar as relações humanas na própria ciência, para a criação e descrição da própria ciência pelos seus processos interativos.

O sociólogo estadunidense Robert King Merton (2013) descreve em “Ensaio de Sociologia da Ciência” que “as descobertas substantivas da ciência são um produto de colaboração social dirigida para a comunidade. Elas constituem uma herança comum na qual o interesse do produtor individual é severamente limitado”. Para o autor, a ciência e o conhecimento científico como propriedade comum e a supressão da descoberta científica é condenada, pois o conhecimento deve ser coletivo e social. Segundo Merton (2013) “o caráter comunal da ciência reflete-se no reconhecimento dos cientistas de sua dependência de uma herança cultural em relação à qual não há direitos diferenciais”. O autor reitera seu posicionamento citando:

O comentário de Newton— “se pude ver mais longe, foi por estar sobre os ombros de gigantes” — expressa simultaneamente um senso de dívida para com a herança comum e um reconhecimento da qualidade essencialmente cooperativa e cumulativa da realização científica.⁵³ A humildade do gênio científico não é só culturalmente apropriada, mas resulta da compreensão de que o avanço científico envolve a colaboração das gerações presentes e passadas (MERTON, 2013, p. 193).

Bernal (2013, p. 194) advoga pelo socialismo e corrobora que “o comunismo do *éthos* científico é incompatível com a definição da tecnologia como “propriedade privada” em uma economia capitalista”. Para ele, as descobertas científicas, e especialmente os produtos gerados pelos estudiosos em redes científicas e colaborativas, demandam por mudanças no sistema social, “uma paixão pelo conhecimento, pela curiosidade, uma preocupação altruísta com os benefícios para a humanidade além de um conjunto de outros motivos especiais que têm sido atribuídos ao cientista”. Para Merton, é importante compreender que o surgimento da ciência, como uma organização social institucionalizada em termos de fatores sociais, deve ser livre e democrática, conforme ele descreve na obra “A ciência e a ordem social”, publicada em 1938. No capítulo seis, o autor milita contra o totalitarismo e o regime nazista, indo a favor de uma ciência baseada na democracia. Por fim, Merton (1938)⁵³ afirma que “a continuidade da ciência requer a participação ativa de pessoas capazes e interessadas nos propósitos científicos”, neste ponto, estabelecem-se as relações em redes colaborativas inerentes ao sistema defendido pelo autor, o comunismo.

Um trabalho de destaque sobre a teoria das redes sociais na sociologia econômica foi realizado por Mark Sanford Granovetter⁵⁴, quando ainda era estudante de graduação e depois de doutorado em Harvard, na década de 1960, esse trabalho ficou conhecido como “*The Strength of Weak Ties*”. Tal estudo tornou-se um dos artigos mais influentes nas ciências sociais, por considerar que na ciência da informação ou na política, laços fracos [nas redes e relações interativas] permitem atingir populações e públicos que não são acessíveis por meio de laços fortes. A pesquisa pioneira considerou fatos importantes que até então eram refutados por outros estudiosos, de que

⁵³ Apresentado na conferência da American Sociological Society (Sociedade Americana de Sociologia), dezembro de 1937 (MERTON, 2013, p. 159).

⁵⁴ Mark Sanford Granovetter; nascido em 20 de outubro de 1943) é um sociólogo americano e professor da Universidade de Stanford. Ele é mais conhecido por seu trabalho na teoria das redes sociais e na sociologia econômica, particularmente sua teoria sobre a disseminação de informações em redes sociais conhecida como “A Força dos Laços Fracos” (1973).[3] Granovetter foi recentemente reconhecido como um Citation Laureate pela Thomson Reuters e adicionado à lista dessa organização de vencedores previstos do Prêmio Nobel de Economia para o ano de 2014. Dados da Web of Science mostram que Granovetter escreveu o primeiro e o terceiro artigos de sociologia mais citados.

mesmo as relações de amizades fracas formam importantes *links* de envio e recepção de mensagens entre as pessoas.

A pesquisa de tese doutorado de Granovetter buscava responder às seguintes questões: “como as pessoas arrumam emprego?” ou “como as pessoas entram em rede utilizando suas conexões sociais para arranjar emprego?”. Barabási (2009, p. 37) afirma que o pesquisador entrevistou dezenas de gerentes e funcionários perguntando-lhes quem os ajudaria a encontrar o emprego atual. A resposta resultou em: “foi um amigo!”, o que o faziam lembrar das ligações de moléculas das aulas de química

Que demonstravam como o hidrogênio fraco mantém coesas as grandes moléculas da água, e essa imagem, inculcada desde o primeiro ano de faculdade, inspirou seu primeiro trabalho de pesquisa, um longo e esclarecedor ensaio sobre a importância dos vínculos sociais fracos em nossas vidas (BARABÁSI, 2009, p. 37).

A referida tese, transcrita em um artigo publicado em 1973 chamado: "*The Strength of Weak Ties*" ou na tradução “A força dos laços fracos”, tornou-se um dos artigos mais influentes nas ciências sociais na atualidade. Em resumo, a tese de Granovetter descreve a trama sobre os laços fracos no contexto em que pessoas conhecidas, que não são relações reforçadas por muitas amizades mútuas, são especialmente cruciais no fluxo de informações, já que esses laços fracos permitem atingir populações e públicos que não são acessíveis por meio de laços fortes, ou amizades consistentes e contíguas.

Segundo Barabási (2009, p. 38) Granovetter provou que “quando se trata de arranjar emprego, saber de novidades, abrir um restaurante, a última fofoca, os nossos vínculos sociais fracos são mais importantes que as sólidas amizades que cultivamos”. A essa estrutura social, o autor chamou de “Ego”, para explicar que a sociedade é uma estrutura em aglomerados altamente conectados, ou círculos de amigos altamente entrosados. Para o autor, esses vínculos externos que conectam esses grupos diversos não permitem que eles se isolem do resto do mundo. Esses vínculos fracos, redes que se encontram por trás das redes clusterizadas, constituem as pontes para que os indivíduos tenham acesso ao mundo exterior, que vão desde a disseminação de boatos até o arranjo de empregos. Granovetter concluiu, em 1965, que “somos membros de grupos nos quais todo mundo conhece todo mundo”. Barabási (2009, p. 37) discorre ainda que, nessa época, Harvard era o lugar certo e o momento certo para o tema, porque “as redes”

infestaram a sociologia, e a universidade “tornou-se a sementeira das novas ideias”. Harrison Colyar White⁵⁵ foi pioneiro na perspectiva de redes nas ciências sociais.

Você já ouviu falar do número de Erdós? A denominação se deu para homenagear o extremamente prolífico e de notável excentricidade matemático Paul Erdós, ele publicou 1.475 artigos, alguns de extrema importância, o que é um número superior a qualquer outro matemático na história, trabalhando com centenas de colaboradores.

Muito conhecido no mundo matemático, físico e científico da computação, Paul Erdós é famoso por seus inúmeros teoremas de demonstração e por um conceito denominado de “o número de Erdós”. Barabási (2009) suas publicações demonstram clusters e hoje é uma referência de status e orgulho para os coautores terem seus nomes ligados ao autor Erdós por pouca distância.

Esse tema tornou-se conhecido em meados de 1990, quando Duncan Watts tornou-se um estudioso de redes sociais e sociólogo, ele buscou descobrir pela sua pesquisa de doutorado “como os grilos sincronizam seus cris-cris” motivado pelos barulhos, luzes fluorescentes e palmas sincronizadas por: plateias, vaga-lumes e grilos. Segundo Barabási (2009, p. 41), Watts achava que para compreender como os grilos se sincronizam, era preciso entender como eles prestavam atenção uns aos outros.

Será que todos os grilos prestavam atenção a cada um dos outros que estavam cricrilando? Ou será que alguns escolhem um outro favorito para tentar sincronizar-se apenas e este? Ou será que alguns escolhem um outro favorito para tentar sincronizar-se apenas com esse? Qual a estrutura de rede que codifica como os outros grilos, ou as pessoas, se influenciam mutuamente? (BARABÁSI, 2009, p. 41).

Como resultado, Watts (1990) distanciou-se dos grilos e aproximou-se das relações em redes, tentando responder a seguinte questão: “**qual a probabilidade de dois amigos meus se conhecerem?**”. Ele e seu orientador Strogatz introduziram uma grandeza chamada coeficiente de clusterização (*clustering coefficient*) em que os *links* mensuram e informam o grau de coesão de um círculo de amigos, que varia em até seis *links*, quando todos os meus amigos conhecem a todos.

Outra teoria tão conhecida é a dos seis graus de separação, que foi originada a partir de um estudo científico desenvolvido em 1967 pelo psicólogo e pesquisador de sociologia em Harvard, Stanley Milgram (1967), através do envio de cartões-postais

⁵⁵ É professor emérito de Sociologia da Giddings na Columbia University. White desempenhou um papel influente na "Revolução de Harvard" nas redes sociais e na Escola de Sociologia Relacional de Nova York.

para moradores das cidades de Sharon e Boston, ambas em Massachusetts. Milgram (1967), interessado na estrutura da sociedade americana, não só mapeou os caminhos percorridos, mas permitiu desenhar uma parte da rede social e medir a distância entre as pessoas locais com base em suas relações.

Segundo Milgram (1967), no mundo são necessários no máximo seis laços de amizade para que duas pessoas quaisquer estejam ligadas. A verificação do autor, de que qualquer pessoa no mundo está, em média, a apenas seis apertos de mão de todas as outras no mundo, deu nome ao conceito muito popular de *Small World* (Mundo Pequeno). Este representa uma forma de avaliar o grau de ligação entre pessoas e o conceito de seis graus de separação entre os indivíduos, demonstrando que há uma probabilidade alta de que pessoas desconhecidas possuem amigos em comum. A partir desse estudo, em 1998, o estudante Duncan Watts e seu orientador Steven Strogatz desenvolveram um algoritmo com base em grafos aleatórios, para estudarem o conceito de Mundo Pequeno.

Paul Erdős e Alfred Rényi foram dois importantes matemáticos húngaros que, em 1959, estavam interessados apenas na riqueza matemática das redes aleatórias em seus estudos de redes, e não em suas aplicações práticas. Mesmo assim, seus ensaios e suas proposições levantaram importantes sínteses e experimentos relacionados às redes, especificamente às ligações aleatórias e as conexões em redes complexas, conhecidos como grafos aleatórios de Erdős e Rényi. Sob uma ótica dinâmica, no século XX surgiu a Teoria Randômica dos Grafos, ligando-os às redes reais. No modelo de Erdős e Rényi (1959), as redes são formadas quando as ligações entre os “nós” vão se formando ao longo do tempo e de maneira aleatória tendo uma conexão, pelo menos. As distâncias maiores ou menores, se estabelecem na medida em que cada nó possui pelo menos um caminho de ligação com todo e qualquer outro nó. Aplicado às redes sociais, o modelo Erdős-Rényi comprova, através de estudo científico, uma verdade bem conhecida: os homens não são ilhas! São seres que interagem por ligações e conexões, formando redes.

Após 30 anos do estudo de Erdős e Rényi, acerca do modelo aleatório de redes reais, avançou pelas mãos dos pesquisadores Duncan Watts e Steven Strogatz, das Universidade de Columbia e Cornell respectivamente, uma pesquisa mais elaborada, agora com a ajuda da computação para melhor dimensionar às necessidades de mensuração de redes colaborativas. Esses autores observaram que as redes aleatórias não são totalmente aleatórias, elas possuem uma determinada lei de formação, que está aparente e são encontradas na formação das várias redes existentes na natureza. Watts e

Strogatz conseguiram pautar e concluir/resolver um antigo problema de sociologia proposto em 1973, por Mark Granovetter, conforme já exposto.

Assim, Watts homenageou Erdős⁵⁶ pela tese do número de Erdős que mensura os links entre 1, 2, 3, 4, 5 ou 6, um link forte e próximo com o autor principal é um número baixo e está no clusters dos mais íntimos e melhores amigos. “Ser o número 1 indica que todos os nossos amigos são bons amigos uns dos outros”. Segundo Barabási (2009, p. 42), esse coeficiente de clusterização informa o grau de coesão de um círculo de amigos.

Consequentemente, a rede científica é um protótipo em pequena escala da nossa rede social, com a única característica de que suas conexões são regularmente divulgadas. Com efeito, da mesma forma como os pesquisadores podem localizar trabalhos sobre determinados tópicos, assim também todas as publicações científicas são registradas em bancos de dados computadorizados: isso automaticamente cria um registro digital pormenorizado das conexões sociais e profissionais entre os cientistas. Podemos, portanto, utilizá-los para estudar a estrutura da rede de colaboração (BARABÁSI, 2009, p. 43).

Através dos registros e rastreios das publicações científicas, é possível identificar e mensurar a clusterização das redes colaborativas de cientistas. Barabási (2009, p. 44) conclui que a descoberta mais eficiente de Watts e Strogatz “é que a clusterização não se detém na fronteira das redes sociais”. Em 2002, Barabási escreveu com base em pesquisa na área da saúde que, “os cientistas se conectam aos colegas por vontade própria” (BARABÁSI *et al.*, 2002), os autores descrevem as redes como um verdadeiro sistema social, que funciona muito bem para a disseminação de doenças, ideias, notícias, inovações e outras. Esse importante ensaio mostrou que as pessoas em grupos são redes colaborativas que podem ser identificadas e mensuradas em graus através de suas vértices e *links*.

De acordo com as teorias desenvolvidas e apresentadas, pode-se afirmar que as redes colaborativas mais representativas estão no mundo da ciência e da educação, tendo as universidades, desde a idade média, como *locus* de desenvolvimento, aprimoramento e de difusão de estudos e pesquisas para a superação de problemas emblemáticos da sociedade contemporânea.

⁵⁶ 1959 – Paul Erdős foi estudioso dos grafos aleatórios e, através de métodos probabilísticos, e das propriedades dos grafos em função do crescimento de ligações entre vértices. A comunidade de matemáticos que trabalhou com ele criou em sua honra o Número de Erdős.

3 OS ESTUDOS DAS REDES COLABORATIVAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Schmitt e Pacheco (2022) pesquisaram as produções de “Redes Colaborativas na Ciência” pela produção da pós-graduação do *stricto sensu* no Brasil entre 2000 e 2020⁵⁷. Os dados oriundos de 162 trabalhos para o descritor “redes colaborativas” disponíveis no espaço eletrônico de teses e dissertações da Capes⁵⁸ mostraram que

A amostra identificou que os 162 trabalhos de redes colaborativas nos últimos 20 anos estão vinculados a 47 universidades diferentes das quais algumas se destacam pelo grande volume de pesquisas, onde encontram-se também os professores que desenvolvem investigações sobre o tema de forma mais sistemática e contínua (SCHMITT; PACHECO, 2022, p. 44).

Como resultado dessa investigação as autoras enumeraram que:

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) com 20 trabalhos, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com 13 trabalhos e a Universidade de São Paulo (USP) com 12 trabalhos. A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) publicou 9 trabalhos. Nas sequências aparecem duas universidades com oito trabalhos cada: Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) As duas Instituições Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade de Caxias Do Sul (UCS) publicaram sete trabalhos cada. Com seis trabalhos temos o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow Da Fonseca (CEFET/RJ). Dentre as demais, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) publicou 6 pesquisas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) publicou 5 e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) publicou 4 pesquisas (SCHMITT; PACHECO, 2022, p. 50).

Schmitt e Pacheco (2022) afirmam que essas doze universidades produziram 62,96% das teses e dissertações publicadas no Brasil sobre redes colaborativas, com maior número de publicações de teses e dissertações do Brasil. A análise desses trabalhos mostrou que a PUC teve a maior porcentagem, 12,34 % do total, de produções das pesquisas, sendo que os trabalhos pertencem a quatro Grandes Áreas do Conhecimento, distribuídos entre Ciências Sociais Aplicadas, com 12 trabalhos, Ciências Humanas, com dois, Multidisciplinar, com quatro trabalhos, e tiveram como principal pesquisadora a professora Cecília Almeida Salles, mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pela PUC/SP. Salles orientou dez estudantes.

⁵⁷ A coleta de dados foi realizada em 12 de agosto de 2021, por meio de três consultas ao espaço eletrônico no repositório de teses e dissertações da CAPES.

⁵⁸ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Os temas de pesquisa orientados por Salles estão todos alinhados ao jornalismo, publicidade, cinema, teatro e televisão, mostrando a variedade de abordagem dada ao tema redes. A palavra rede (s) apareceu em todos os textos ligados a redes sociais, de criação, criativas, comunicativas, midiáticas e digitais. “A autoria se estabelece nas relações, ou seja, nas interações que sustentam a rede que vai se construindo ao longo do processo de criação” (SALLES, 2010, p. 225 *apud* REICHHARDT, 2016, p. 91).

A UFSC é a segunda universidade que mais produziu pesquisas sobre redes colaborativas no Brasil. Dentre as 13 publicações da UFSC, 11 trabalhos são da área da engenharia, do programa de automação e sistemas e o de engenharia elétrica. O professor Ricardo José Rabelo tornou-se um pesquisador referência e incluiu o tema Redes colaborativas no mundo das engenharias.

A USP é a terceira universidade da pesquisa de Schmitt e Pacheco (2022, p. 62), com 12 publicações com o termo redes colaborativas distribuídas em poucas grandes áreas do conhecimento: (9) engenharia e (3) de ciências sociais aplicadas. As pesquisas da UFSC têm como especificidades o

[...] desenvolvimento de pesquisas que fomentem os processos de desenvolvimento de empresas e organizações, em diferentes setores, com aplicação de métodos de pesquisas que mensuram as redes gerenciais e operacionais colaborativas, as inovações organizacionais e os modelos de modernização tecnológicos, as tecnologias da informação e comunicação e as transferências de tecnologias (SCHMITT; PACHECO, p. 67).

Esse trabalho investigativo que foi publicado em formato de livro, “Redes Colaborativas: Um olhar sobre as relações e produções no *stricto sensu* brasileiro”, mostrou a produção acadêmica brasileira na pós-graduação, possível pelo empenho dos professores que são produtores de conhecimento, promovem pesquisas científicas continuamente e em grande escala sobre um mesmo tema. São também construtores de conceitos e pesquisadores afincos ao tema Redes para as suas universidades, para o Brasil e em âmbito global. Por fim, Schmitt e Pacheco (2022) concluem que:

São as redes colaborativas que dão alcance às informações além das fronteiras físicas e geográficas e ampliam os horizontes das várias áreas do conhecimento, porque são problemas de estudos de professores e pesquisadores obstinados (SCHMITT; PACHECO, p. 150).

Assim, as redes colaborativas fazem parte das tramas e são representativas das inúmeras e variadas relações sociais e acadêmicas, além de essências para a evolução da ciência e da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas feitas por pesquisadores que se debruçaram sobre as redes colaborativas ao longo de muitas décadas, nas mais variadas áreas do conhecimento, inicialmente na matemática e na sociologia, e hoje na ciência social e na ciência da informação, foram fundamentais para desvelar as redes e as suas compreensões, o entendimento dos grupos e a dinâmica e estrutura dos grafos inerentes às relações de colaboração das comunidades científicas.

O estudo das redes colaborativas surgiu em escalas cuja evolução favoreceu-se pelo crescimento da própria ciência, das máquinas, das publicações científicas em revistas e a verificação das coautorias, da disseminação de informações, ideias, inovações, principalmente no século XX, pela propagação e conectividade da internet, que foi responsável pelo espraiamento do termo redes em todas as direções extrapolando os meios acadêmicos, tornando-o democrático e popular.

As redes são compostas por indivíduos, grupos, organizações, etc., e sua estrutura influencia o comportamento dos mesmos seja nas relações formais ou informais, sociais ou acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BARABÁSI, Albert-László. **Linked (conectado): a nova ciência das networks**. Tradução Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Leopardo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1184971/mod_resource/content/1/MundosPequenos-Port.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRAGA, Gilda Maria. Informação, ciência, política científica: o pensamento de Derek de Solla Price. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 155-177, 1974. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/357/1/BragaCI1974.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DEZSÖ, Zoltán; BARABÁSI, Albert-László. Halting viruses in scale-free networks. **Physical Review E**, v. 65, n. 5, 2002.

MARX, Karl. **Grundrisse, manuscritos econômicos de 1857-1958: esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

REICHHARDT, Ricardo. **Experimentações da fotografia contemporânea nas redes da criação de Rodrigo Braga, Nino Cais e Berna Reale**. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19114>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOLLA PRICE, Derek de. **Little Science, Big Science**. Columbia: University Press Newyokk, 1986.

SOLLA PRICE, Derek J. de. **Science since Babylon**. New Haven: Yale University Press, 1961.

SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi; PACHECO, Luci Mary Duso. **Redes colaborativas: um olhar sobre as relações no *stricto sensu* brasileiro**. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2022. 161 p. *E-book*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ef5LUETUOXF8hTFMMUAV-ZMWDszJAP4o/view>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi; PACHECO, Luci Mary Duso. Um olhar sobre as múltiplas dimensões da internacionalização. **Revista Literatura em Debate**, Frederico Westphalen, v. 16, n. 28, p. 147-174, jul./dez. 2021. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/download/4227/3249>. Acesso em: 20 ago. 2022.

Adriana Regina Vettorazzi Schmit: Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade do Alto Uruguai e da Missões (URI). Doutoranda em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: adrianarschmitt@gmail.com.

Luci Mary Duso Pacheco: Doutora em Educação. Coordenadora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU - URI Câmpus de Frederico Westphalen. Líder do Grupo de Pesquisa: Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo – RIEDEDE. Membro da RIIDE - Red Internacional de Investigación em Derecho Educativo e Presidente do Comitê RIIDE Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br

AS REDES INTELECTUAIS, SEUS CONCEITOS E ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO⁵⁹

Jeanice Rufino Quinto
Lia Machado dos Santos
Luci Mary Duso Pacheco

1 INTRODUÇÃO

É de comum acordo a mudança radical nas formas de acesso à informação que a linguagem digital nos impôs com a ascensão das tecnologias digitais de informação e comunicação. A partir das diversas oportunidades de interação e colaboração aplicadas às diferentes mídias, criou-se uma nova realidade informacional, novas possibilidades de relacionar-se com o conhecimento, entre elas as redes intelectuais.

As redes intelectuais são ferramentas essenciais à produção do conhecimento, já que, através dessa modalidade, pesquisadores e estudiosos dialogam e levam a informação para além do espaço físico e tradicional que estamos afeiçoados na educação, tornando-se, dessa forma, promotoras de vastos e importantes capitais intelectuais. Para Lévy (2015), deslocar-se não se trata mais de ir de um ponto ao outro na superfície terrestre, mas de explorar espaços invisíveis de saberes e conhecimentos capazes de transformar as qualidades do indivíduo ao se auto inventar e constituir-se em coletivos inteligentes, pois somos seres mutantes. Ainda conforme Kenski, é bem mais que um recurso, a dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um ponto educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário (KENSKI, 2007, p. 47).

Como ponto de partida para que haja um melhor entendimento sobre a constituição de uma rede, é essencial trabalhar com os conceitos, significações e representações dos termos. O signo linguístico Rede possui um conceito bastante amplo, mas que dá a ideia de elementos que se entrelaçam e juntos formam algo que pode servir como ferramenta ou facilitador para prestação de algum serviço. De acordo com o dicionário de língua portuguesa:

⁵⁹ Trabalho Destaque do GT 16 “Redes colaborativas: construção conjunta de processos, produtos e estratégias para uma educação coletiva”.

re.de (ê) *sf.* Fios, cordas, arames, etc., entrelaçados, fixados por malhas que formam um tecido. 2. Qualquer dispositivo feito de rede (1), us. para apanhar peixes, pássaros, etc. 3. Dispositivo feito de rede utilizado em circos, ou pelo Corpo de Bombeiros, para amortecer o choque da queda de pessoas. Rede (1) sustentada por trave, etc., e que divide os dois campos adversários, em vários esportes. 5. Conjunto interconectado de vias e meios de transporte, de canais, de escoamento ou distribuição, de fios ou circuitos entre uma fonte de eletricidade e as unidades de consumo, de meios e equipamentos de comunicação, ou de locais e agentes de prestação de serviços. 6. rede de computadores. 7. Rede de fio, ou faixa de tecido resistente, suspensa pelas duas extremidades a ganchos presos em apoios fixos. 8. Rád. Telev. Grupo de emissoras que transmitem programação em comum, gerada por emissora central; cadeia. Rede de computadores. Inform. Conjunto de computadores, terminais e equipamentos acessórios, interconectados por linhas de comunicação. Rede elétrica. Eng. Elétr. Circuito distribuidor de corrente elétrica que faz a ligação entre uma fonte geradora de tensão e diversas unidades de consumo (FERREIRA, 2008, p. 418).

As redes, em suas diversas significações e propósitos, representam, de alguma forma, um conjunto, uma cadeia de fatores, objetos, materiais que ao unirem-se, formam um utensílio ou um componente capaz de ajudar nas tarefas domésticas e profissionais. Entretanto, em nenhum dos conceitos de rede mencionados na citação aparecem as “Redes Intelectuais”, por tratar-se de um termo relativamente novo. Assim, é um termo que ainda não aparece nos dicionários convencionais e impressos, mas aproxima-se muito da ideia de algumas especificações citadas acima.

Ante o exposto, buscamos através deste estudo, compreender como estão articuladas as redes colaborativas, quem são os pesquisadores que formam as redes intelectuais e como desenvolvem as pesquisas e estudos científicos na área da educação.

2 AS REDES COLABORATIVAS FORMADORAS DE REDES E CAPITAIS INTELECTUAIS

Os projetos de pesquisa em rede, tanto nacionais quanto internacionais, têm crescido exponencialmente. Atuam em contextos variados e, dessa forma, são capazes de alinhar a produção científica a projetos de extensão que, por sua vez, podem ultrapassar fronteiras. É justamente esse contato com diversas culturas que as redes de colaboração proporcionam que promovem relações, trocas culturais e uma infinidade de experiências que formam também as redes intelectuais, sem desconsiderar as questões de humanidade, sociais, históricas e culturais que acabam por emanciparem todos esses aspectos inerentes ao desenvolvimento de aprendizagens e humanos.

Os grupos de pesquisa muitas vezes proporcionam, através das redes, metas comuns que impulsionam o desenvolvimento e criação do conhecimento. Trata-se de um processo inovador capaz de unir distintas competências acerca de um mesmo

objetivo ou determinada área do conhecimento. Através do coletivo, difundem suas produções e reflexões por meio de um trabalho colaborativo e em equipe atingindo espaços diferenciados e múltiplos contextos.

Para Farias *et al.* (2018, p. 48) As pesquisas em rede, mais precisamente as redes colaborativas, possuem uma característica marcante: a heterogeneidade. Os significados podem ser naturalmente heterogêneos, pois abarcam relações que pertencem a uma multiplicidade de conteúdo. Contam com pesquisas marcadas por níveis de conhecimento, tempos, ritmos, espaços diversos e muitas vezes distantes, não apenas do ponto de vista geográfico, mas em todos os campos que envolvem as organizações sociais. Desenvolver pesquisas em rede contempla conexões entre os pesquisadores e propósitos com algo em comum, pode ser o objeto de pesquisa, a linha de estudos ou até mesmo a contradição entre temas que fomentem debates e discussões. O processo está sempre fundamentado nas relações de intercâmbio e comunicação. Tais práticas aproximam cada vez mais seus integrantes e conseqüentemente suas culturas e vivências.

É importante situar o leitor no tempo e no momento em que estamos vivendo. Em 2020, enfrentamos um cenário pandêmico e, desde então, tivemos que rever nossas formas de trabalho e de pesquisas. Um problema mundial que afetou diretamente as relações sociais, educacionais e intelectuais. Neste contexto de medos, incertezas e desgastes emocionais, seguimos na busca pelo conhecimento e, através da tecnologia, as aproximações necessárias para dar continuidade nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, educação e tecnologias passaram a ser termos indissociáveis: “Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação” (Kenski, 2007, p. 25).

Como exemplo de rede colaborativa, temos a RIIDE (Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo) que seguiu com a promoção de eventos e difusão do conhecimento. A RIIDE conta com mais de 16 países. Foi constituída pelo notório, reconhecido jurista, médico em direito Marco António Besares Escobar, com Associação Civil, em 21 de outubro de 2015. Foi criada para fins não lucrativos, de acordo com o disposto artigo 27, segundo parágrafo do Código Fiscal da Federação. A Associação é de nacionalidade mexicana e rege-se pelo Código Civil do Estado de Chiapas. Quanto às disposições gerais, de acordo com o estatuto:

La RIIDE, es una Asociación Civil con identidad, y patrimonio propio, promueve la actividad académica; tiene como propósito general el desarrollo

de la investigación, docencia, extensión y gestión del Derecho Educativo a nivel internacional, nacional y local.

Los Estatutos Generales de la Red Internacional para la Investigación y el Desarrollo del Derecho Educativo (RIIDDE), es de aplicación obligatoria a todos los socios activos, sean personas o instituciones participantes.

Todas las personas físicas o morales que juramentan los Estatutos Generales y el Código de Ética de la RIIDDE, lo deberán de realizar ejercitando su libre autodeterminación, en el marco de sus derechos y obligaciones a que haya lugar y siguiendo el protocolo que para el efecto determine el Comité Ejecutivo.

La RIIDDE respeta estrictamente los Derechos Humanos, y todas las disposiciones internacionales. Nacionales y locales que promuevan la superación personal, y colectiva, así como la unión y colaboración entre las personas, naciones y los pueblos en un marco de libertad y de justicia.

A las personas e instituciones que pertenecen a la RIIDDE nos anima el espíritu de colaboración en torno a la investigación y difusión del Derecho Educativo, en tanto área del conocimiento útil para el desarrollo integral del ciudadano y la necesaria construcción de la cultura de paz.

La RIIDDE es respetuosa del marco constitucional y jurídico-educativo de cada país donde tiene presencia, desde la visión académica y en el entorno profesional asume una posición crítica, puede presentar iniciativas para la mejora del desarrollo educacional que considere [...] (RIIDE, 2015).

Está formada com uma proposta de estatuto completa, que possui como objetivo a criação de espaços, ações de investigação, intercâmbio de experiência, formação profissional, assim como o desenvolvimento de projetos entre pessoas físicas e instituições ligadas ao conhecimento, pesquisa e difusão do Direito Educativo no mundo. Trata-se de uma organização multinacional e multi-institucional, que agrupa intelectuais interessados nos Direitos Educativos e que estejam a serviço da sociedade. A RIIDE promove a colaboração entre pessoas e instituições, gerando, dessa forma, ações que conduzem, dentro de sua capacidade de rede, à aspiração de um mundo melhor e mais justo. Rede esta que inspirou o estudo, a fim de discutir as possibilidades das redes colaborativas e redes de pesquisa formarem capitais intelectuais e se tais relações intensificam a qualificação nos processos de formação de pesquisadores e socialização dos conhecimentos.

O Capital Intelectual⁶⁰, apesar de ser um termo mais utilizado na área da administração financeira, possui grande relação com a organização das redes de ensino, uma junção que forma as Redes Intelectuais, capazes de atuar diretamente na área da

⁶⁰ O capital intelectual pode ser associado e explicado pela compreensão do que significa, atualmente, a sociedade do conhecimento e a conseqüente valorização do conhecimento como recurso econômico.

Por conseqüência das organizações estarem inseridas em um contexto economicamente competitivo, elas fazem uso intenso do "recurso conhecimento" a fim de se manterem competitivas e esse fato vem impactando, sobremaneira, nas suas atividades, estruturas gerenciais e desempenhos. A materialização da aplicação desse recurso, mais as tecnologias disponíveis, empregadas para garantir as suas continuidades, produzem benefícios intangíveis que lhes agregam valor. A esse conjunto de elementos intangíveis tem-se denominado capital intelectual (LIMA, 2012).

educação. Os autores Edvinson e Malone (1988, p. 28) elucidam a importância do Capital Intelectual através do desenho simbólico de uma árvore:

Uma maneira produtiva de enxergar uma empresa (ou, como veremos, qualquer organização) é olhar para ela como se fosse uma árvore. O tronco, os galhos e as folhas, que são as partes da árvore visíveis a um observador, representam a empresa conforme é conhecida pelo mercado e expressa pelo processo contábil. O fruto produzido por essa árvore representa os lucros e os produtos colhidos por investidores e consumidos pelos clientes".

É dessa forma que estão organizadas as Redes Intelectuais na área da educação, onde o tronco, os galhos e as folhas são os pesquisadores, colaboradores e investigadores, que através da união, a propósito de um mesmo objetivo e objeto de pesquisa, tornam-se uma equipe, uma base forte e suficiente para gerar frutos, que nesse caso, são os estudos e projetos direcionados aos cidadãos que necessitam de conhecimento útil para o seu desenvolvimento integral.

As redes intelectuais são formadas por um grupo de pesquisadores e pessoas interessadas em um assunto ou tema comum, a troca de informação, experiência entre os membros de uma rede intelectual faz com que haja uma grande aproximação de distintas realidades sociais e culturais, ajudando na formação do Capital Intelectual.

Para Antunes:

O Capital Intelectual, como definido até o momento, abrange vários elementos intangíveis além do próprio Capital Humano. O que se entende de tal procedimento é o fato do Capital Intelectual ser relativo ao intelecto que só os seres humanos possuem. Assim sendo, o Capital Intelectual abrange o elemento possuidor do recurso do conhecimento e tudo mais que é resultante da aplicação do conhecimento... Verifica-se que, por vezes, Capital Intelectual e Capital Humano se confundem, sendo entendido como Capital Intelectual somente aquele que deriva do conhecimento humano. A importância que o ser humano possuidor do recurso fundamental do conhecimento representa para as organizações atualmente pode conduzir a tal equívoco. Como o Ativo Humano ou Capital Humano compreende os benefícios que o indivíduo pode propiciar para as organizações, é natural que hoje em dia as empresas dediquem maiores esforços para identificar aquelas pessoas que poderão otimizar essa relação de causa e efeito. Quanto melhor o capital humano/ativo humano de uma organização, melhores resultados ela alcançará no Capital Intelectual. Consequentemente, as organizações necessitam se apoiar no Recurso Humano do conhecimento, não mais no Recurso Humano da força braçal; a tecnologia, à medida que por um lado supre este fator, por outro lado demanda pelo potencial humano da inteligência (ANTUNES, 2000, p. 12).

A origem do Capital Intelectual vem da área administrativa, podendo ser incorporada em outros campos do conhecimento. A relação com as redes intelectuais se dá ao fato de quanto maior o capital humano, maior é também o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, são esses os agentes que promovem as redes, que atuam com o

propósito de aproveitar conhecimentos de diferentes lugares. Dessa forma, produzem melhores resultados em termos de discussões e proposições para soluções de problemas comuns.

Ao falar em *Capital*, Bourdieu, em seus escritos, relacionou de forma muito coerente e clara os capitais sociais, econômicos e culturais. Já dizia o sociólogo:

Lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias en el cual las clases existen de algún modo en estado virtual, no como algo dado, sino como algo a hacerse. Esto quiere decir que, si el mundo social, con sus divisiones, es algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individualmente y sobre todo colectivamente, en la cooperación y el conflicto, hay que añadir que esas construcciones no se operan en el vacío social, como parecen creer ciertos etnometodólogos: la posición ocupada en el espacio social, es decir, en la estructura de la distribución de los diferentes tipos de capital, que son también armas, dirige las representaciones de ese espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo (BOURDIEU, 1998, p. 17).

A outra relação entre as Redes intelectuais e os Capitais de Bourdieu dá-se por meio da ideia central do autor, de que o espaço deve ser transformado e que são os agentes sociais que possuem esse papel. As mudanças são feitas através da construção de saberes, que envolvem pesquisa, ação e interação entre diferentes meios sociais e culturais. É dessa forma que as Redes Intelectuais atuam, na mescla de conhecimentos e em busca de novas aprendizagens.

Para compreender ainda melhor essa coligação entre os capitais de Bourdieu em sua teoria dos campos e os Capitais Intelectuais promovidos pelas Redes, é importante ressaltar de que forma esses capitais influenciam na educação e preveem interferências do meio social, econômico e cultural.

Bourdieu (1980) destaca que o capital social é constituído pelas relações sociais que permitem aos indivíduos fazerem parte de um grupo de relacionamentos, dessa forma, os integrantes dessa rede podem ter acesso aos mesmos recursos que todos os pertencentes possuem, é assim que o torna integrante e parte de um grupo que não é representado apenas pela identificação de pertencer a um espaço econômico parecido, mas também pelas relações de afeto, troca de materiais e recursos. O Capital Social do indivíduo é determinado pelo meio onde está inserido, a extensão das relações é individual, depende do grupo social no qual está colocado, sendo o capital econômico um fator decisivo na formação das redes de relacionamentos interpessoais. Nas palavras de Bourdieu:

Ao comparar as práticas de agentes que possuem as mesmas propriedades e ocupam a mesma posição social em determinado momento, mas separados por sua origem, a análise estatística realiza uma operação análoga à percepção comum que, em um grupo, identifica os novos-ricos ou os desclassificados, apoiando-se nos indícios sutis das maneiras de ser ou da postura em que se denuncia o efeito de condições de existência diferentes das condições presentes ou, o que vem a dar no mesmo, uma trajetória social diferente da trajetória modal no grupo considerado. Não é o acaso que os indivíduos se deslocam no espaço social: por um lado, porque eles estão submetidos - por exemplo, através dos mecanismos objetivos de eliminação e de orientação - às forças que conferem sua estrutura a esse espaço; e, por outro, porque sua inércia própria, ou seja, suas propriedades, cuja existência pode ocorrer no estado incorporado, sob a forma de disposições, ou no estado objetivado, por meio de bens, títulos, etc. (BOURDIEU, 2008, p. 103-104).

Por mais que o indivíduo faça parte ou torne-se integrante das classes consideradas mais privilegiadas economicamente, logo sua historicidade será percebida, história essa advinda do seu capital cultural e, por conseguinte, intelectual. O ser humano carrega consigo uma bagagem de experiências. Interpreta o mundo de acordo com o que nele vê, depende das informações e o que tem acesso. Possui capacidade de adaptação em diversos meios sociais, porém também apresenta dificuldade em permanecer em um espaço que não lhe seja confortável. Você pode tornar-se aquilo que quiser, o caminho para alcançar os objetivos pode ser curto ou longo, tortuoso ou reto e isso será determinado pelo capital econômico ao qual é pertencente.

Bauman (2012) defende a ideia de que a cultura relacionada a qualidade do ser humano pode ser adaptada e moldada, porém também pode ser deixada de lado, nua e crua, selvagem como uma terra inculta. A natureza faz com que o ser humano se ajuste às necessidades que constituem a humanidade e essas necessidades são puramente individuais; o que pode ser essencial para uma pessoa, pode não ser tão importante para outra, é por meio dessas diferenças que surgem as disparidades. O desenvolvimento humano é marcado pelas desigualdades sociais que fazem com que os sujeitos sejam colocados em determinadas classes econômicas que influenciam diretamente nos meios de acesso à educação e à cultura. Bourdieu explica que é a partir de um controle de distribuição que as pessoas são classificadas pelas classes sociais.

É o controle prático das distribuições que permite sentir ou pressentir o que tem possibilidades de advir ou não e, indissolúvelmente, de convir ou não a um indivíduo que ocupa determinada posição no espaço social, o gosto, ao funcionar como uma espécie de sentido social, orienta os ocupantes de determinada função no espaço social para posições sociais ajustadas as suas propriedades, para as práticas ou bens que convêm aos ocupantes dessa posição, que lhes "ficam bem". Ele implica uma antecipação prática do que, provavelmente, será o sentido e o valor social da prática ou do bem escolhido, considerando sua distribuição no espaço social, assim como o conhecimento prático que os outros agentes têm da correspondência entre

bens e grupos. Assim, os agentes sociais que o sociólogo classifica são produtores não apenas de atos classificáveis, mas também de atos de classificação que são, eles mesmos, classificados (BOURDIEU, 2008, p. 434).

A base fundamental da educação é formada pela ideia central de que todos possuem o direito de receber educação pública e de qualidade. Mas, a realidade apresenta um outro viés, em que o acesso nem sempre significa permanência, menos ainda um ensino de qualidade. Essa minoria de privilegiados - em grande parte- são advindos de famílias pertencentes às classes sociais mais altas e que naturalmente ocupam as melhores funções no mercado de trabalho e as melhores faculdades, pois foram classificados de acordo com o espaço social que lhes convém ou que combina mais com suas características. É importante advertir que não faz parte do objetivo desta pesquisa generalizar, mas apenas compreender de onde surgem as máximas e de que forma são formadas.

Podemos observar que tanto o capital cultural, quanto o econômico influenciam de forma direta no capital intelectual. Nessa linha de raciocínio, surge a dúvida do papel das redes intelectuais: De que forma atuam na área da educação? Não é uma pergunta difícil de responder, pois as redes são formadas por integrantes pesquisadores que favorecem a ampliação da produção científica promovendo os direitos educativos, além de aproximar realidades. Além disso, estão em constante movimento, uma vez que implicam certa continuidade nas trocas e nas configurações que assumem a partir dos contextos variados em que elas mobilizam. No campo da educação, contamos com diferentes redes intelectuais. Nas palavras de Gatti:

A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de idéias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos. Para os pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referência temática torna-se fundamental ao avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias, em inferências. Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais. Essa aprendizagem processa-se por interlocuções, interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho, em redes que se criam, na vivência e convivência com pesquisadores mais maduros (GATTI, 2005, p. 124).

As Redes Intelectuais operam através da colaboração científica, de modo a internacionalizar a ciência, podendo ocorrer entre países, universidades, pequenos grupos de pesquisadores ou cientistas que pesquisam um objeto específico. Podem nascer também de um tema de interesse comum, com o auxílio das novas tecnologias e

a facilidade de comunicação, que tornam as redes cada vez mais importantes e essenciais para a evolução e cooperação para com a ciência.

Na introdução deste artigo, foi feita uma reflexão acerca do conceito do termo Rede e sua aplicabilidade no desenvolvimento de diversas ações. Trazemos aqui, o escritor Deves (2007) que explica o conceito de Redes Intelectuais explicando que são entendidas por um conjunto de pessoas interessadas na produção e difusão do conhecimento, possuem como ferramenta principal a comunicação em razão de suas atividades profissionais. O autor faz questão em descrever também o conceito de "intelectual", denominação dada aos pesquisadores, docentes de nível superior, incluindo também os escritores, políticos, diplomatas, profissionais liberais e líderes sociais. Essa determinação de quem é ou não intelectual, segundo Deves, depende do grau de profissionalização e do desenvolvimento intelectual de cada indivíduo. Ele complementa:

Las tensiones entre voluntad y espontaneidad, entre cuestiones propiamente académicas y otras no tanto, se encuentran en el origen y evolución de las redes. Condiciones idiomáticas, de cercanía cultural y económica entre otras, también se encuentran presentes en la constitución de las redes. Las afinidades electivas entre intelectuales que trabajan sobre cuestiones similares crean relaciones espontáneas que se van afirmando frecuentemente desde épocas estudiantiles. Estas a menudo se van traslapando con relaciones de amistad, de política, de institución y muchas otras. La densidad de la comunicación hace que la espontaneidad se vaya transformando en institucionalidad, tendiendo a las sociedades, centros, asociaciones, congresos, publicaciones y otras. Por otra parte, lo académico frecuentemente tiende a proyectarse más allá de sí mismo, pretendiendo influir sobre los destinos de la polis (no necesariamente nacional) (DEVES, 2007, p. 31).

As redes podem atuar no âmbito nacional ou internacional, tudo depende dos objetivos aos quais se propõem. Deves (2017) ilustra de que forma uma rede pode tornar-se agente internacional. A primeira observação diz respeito ao cenário composto pelas redes, por ser internacional não significa que tenha que ter representações do mundo todo. Sem perder o caráter internacional, podem ser utilizados espaços continentais e regionais, assim como, desenvolver em campos culturais, políticos, científicos, dentre outros, de acordo com o interesse e as especialidades dos intelectuais envolvidos. Ainda, Deves faz uma reflexão acerca das ideias e os desígnios na formação de uma Rede Intelectual, que tem como base os capitais intelectuais sob uma perspectiva de interesses pessoais e profissionais, já que os integrantes são constituídos por esses capitais essenciais ao desenvolvimento humano e social.

Las ideas pueden concebirse como la manera de decir lo que se es y lo que se quiere ser, también pueden considerarse como formas de autoconciencia, pero también como manifiestos para la acción e igualmente como códigos o maneras de reconocerse recíprocamente. Probablemente el discurso de la red sea varias de estas cosas. Su discurso, su política discursiva, su política filosófica, por así decirlo, apunta a constituir la propia red, a constituirse a sí misma como sector a la vez que preparar-sistematizar una acción (DEVES, 2007, p. 130).

Além disso, conforme Armani (2013), é possível pensar as redes intelectuais como uma integração para além do Estado-nação, já que alguns estudos têm sido decisivos para o estabelecimento de uma crítica a perspectivas teórico-metodológicas que acompanharam o desenvolvimento da história intelectual e consolidaram certos contextos, entre elas, a demarcação de um Estado-nação como contexto originário da escrita; o sujeito como fonte plena do saber e a influência teórica de matriz europeia como ponto de partida de estudos.

Através dos discursos e propostas que regem as redes intelectuais, formam-se as ações voltadas à investigação, intercâmbio de experiências, formação profissional e desenvolvimento de projetos entre pessoas físicas e instituições que estabelecem contato através de um ciberespaço. Ao contrário do que muitos pensam e ainda acompanhando o autor Deves (2007), as redes intelectuais não se tratam de um fenômeno recente. Há séculos que os cientistas, intelectuais, docentes, universitários e todas as outras denominações utilizam essa modalidade de pesquisa, comunicam-se por razões profissionais, mantendo contato por muitos anos. Claro que o avanço das tecnologias e a facilidade de comunicação serviu para o crescente surgimento de novas redes, promovendo ainda mais a comunicação e o contato com distintos países e culturas. Nas breves palavras do filósofo e sociólogo Pierre Lévy, podemos observar como o avanço da tecnologia facilitou a pesquisa e a importância desses espaços virtuais para o desenvolvimento social, cultural e intelectual das pessoas.

No final dos anos 80, os computadores pessoais tornaram-se mais potentes e fáceis de utilizar, seu uso diversificava-se e difundia-se cada vez mais. Assistiu-se então a um processo sem paralelo de interconexão das redes, que haviam de início crescido isoladamente, e de crescimento exponencial dos usuários da comunicação informatizada. Redes das redes, baseando-se na cooperação “anarquista” de milhares de centros informatizados do mundo, a internet tornou-se hoje o símbolo do grande meio heterogêneo e transfronteiriço que aqui designamos como ciberespaço (LÉVY, 2015, p. 12).

Através desse meio transfronteiriço, estão as redes intelectuais que atuam na promoção de discussões, vivências, pesquisas, aculturação entre outros benefícios. Deves (2007) destaca que a noção de redes intelectuais vem assumindo um papel cada

vez mais relevante, com o intuito de fazer a história das ideias, da produção da intelectualidade e, assim, inserir essa intelectualidade na sociedade, atuando na produção do conhecimento e promoção dos direitos à educação, dentre outras modalidades científicas. Há, através dessas redes, uma mudança de paradigmas, novas estratégias de obter o conhecimento por meio de contatos que vão além das fronteiras. São formadas equipes, criação de centros de investigação e publicações, articulando e desenvolvendo diversos projetos em prol de melhorias e soluções em diferentes campos de atuação.

As redes colaborativas podem trazer melhores resultados nas pesquisas coletivas, pois são capazes de produzir maiores diálogos e formação em contextos coletivos de conhecimento mais amplo e com maior profundidade. Redes colaborativas formam redes de intelectuais que, por meio do estudo científico, são formadoras de capitais intelectuais.

Dentro do contexto da formação das redes, está o espaço onde são pensadas, planejadas e difundidas as inteligências a partir dos coletivos. Os chamados ciberespaços trazem uma nova configuração da pesquisa, que antes do avanço da tecnologia só era possível se houvessem encontros físicos. Na medida em que as redes de internet, computadores entre tantas outras máquinas foram evoluindo e tornando-se universais, foram surgindo também novas formas de trabalho, desenvolvimento social e cultural, formando, assim, os ciberespaços e a cibercultura.

3 AS REDES ATRAVÉS DOS CIBERESPAÇOS E DA CIBERCULTURA

Os anos de 2020 e 2021 ficaram marcados por um vírus que devastou o mundo. A pandemia decorrente da contaminação de COVID-19 e, conseqüentemente, do isolamento social, fez com que as pessoas, como forma de proteção e sobrevivência, aderissem a um novo modelo de vida. Já vivíamos rodeados de tecnologias, mas com a chegada do vírus tivemos que nos adaptar aos espaços virtuais de trabalho, ensino, aprendizagem e convívio social. As bancas avaliadoras dos programas de pós-graduação, que antes eram presenciais, passaram a ser virtuais e permanecem até hoje.

Os eventos nacionais e internacionais dependiam de um grande investimento para acontecerem. Era preciso a elaboração de uma logística gigantesca, em que era necessário tempo e muito dinheiro para organização e realização dos congressos, palestras, seminários, simpósios e outras promoções que envolvam palestrantes, ouvintes e participantes de qualquer tipo de evento. Com a utilização dos espaços

virtuais, as despesas com estadia, alimentação, passagens aéreas ou terrestres e até o tempo de deslocamento foram poupados. Assim como os eventos, os grupos de pesquisa e formação de redes colaborativas também se intensificaram dando espaço para um novo mundo. Mas, afinal, que mundo é esse? O que são os ciberespaços? O que é a Cibercultura?

Respondendo à segunda pergunta e de acordo com o filósofo e sociólogo Francês Pierre Lévy:

A palavra "ciberespaço" foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromante*. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. Em *Neuromante*, a exploração do ciberespaço coloca em cena as fortalezas de informações secretas protegidas pelos programas ICE, ilhas banhadas pelos oceanos de dados que se metamorfoseiam e são trocados em grande velocidade ao redor do planeta. Alguns heróis são capazes de entrar "fisicamente" nesse espaço de dados para lá viver todos os tipos de aventuras. O ciberespaço de Gibson torna sensível a geografia móvel da informação, normalmente invisível. O termo foi imediatamente retomado pelos usuários e criadores de redes digitais. Existe hoje no mundo uma profusão de correntes literárias, musicais, artísticas e talvez até políticas que se dizem parte da "cibercultura" (LÉVY, 1999, p. 102).

Na citação acima, o pesquisador apresenta um breve resgate histórico sobre a origem da palavra, significação e sua própria definição que parte do princípio de que o ciberespaço é um espaço de comunicação aberto que possibilita a interconexão mundial através de computadores, memórias e conjunto de sistemas de comunicação, em que todos os elementos continuarão evoluindo ao encontro de uma integração e interconexão que estabeleçam sistemas cada vez mais interdependentes, transversais e universais.

Por trás do termo "Ciberespaço" existe toda uma estrutura baseada em muitos estudos e ciência. Não existe mágica, mas sim uma grande equipe que trabalha constantemente para a manutenção e evolução desses espaços. Conforme Lévy:

O ciberespaço não compreende apenas materiais, informações e seres humanos, é também constituído e povoado por seres estranhos, meio textos meio máquinas, meio atores, meio cenários: os programas. Um programa, ou software, é uma lista bastante organizada de instruções codificadas, destinadas a fazer com que um ou mais processadores executem uma tarefa. Através dos circuitos que comandam, os programas interpretam dados, agem sobre informações, transformam outros programas, fazem funcionar computadores e redes, acionam máquinas físicas, viajam, reproduzem-se etc. Os programas são escritos com o auxílio de linguagens de programação, códigos especializados para escrever instruções para processadores de computadores. Há um grande número de linguagens de programação com maior ou menor grau de especialização em determinadas tarefas. Desde o

início da informática, engenheiros, matemáticos e lingüistas trabalham para tornar as linguagens de programação o mais próximas possível da linguagem natural. Podemos distinguir entre as linguagens de programação herméticas e muito próximas da estrutura material do computador (linguagens de máquina, 41 assemblers) e as linguagens de programação "avançadas", menos dependentes da estrutura do hardware e mais próximas do inglês, tais como Fortran, Lisp, Pascal, Prolog, C etc. Hoje há algumas linguagens de "quarta geração", que permitem a criação de programas por meio do desenho de esquemas e manipulação de ícones na tela. São criados ambientes de programação que fornecem "blocos" básicos de software prontos para montagem. O programador passa, portanto, menos tempo codificando e dedica a maior parte de seu esforço à concepção da arquitetura do software. Há "linguagens de autoria" que permitem que pessoas não especializadas criem por conta própria alguns programas simples, bases de dados multimídia ou programas pedagógicos (LÉVY, 1999, p. 44).

Ainda na perspectiva de redes, podemos dizer que para a formação das redes de pesquisa e de colaboração existe uma outra grande rede de suporte técnico que promove a virtualidade e é responsável pela criação do ciberespaço, nos tornando cada vez menos dependentes de lugares determinados e horários de trabalho fixos. Ainda, o autor Lévy traz uma reflexão sobre a extensão dos ciberespaços e o seu alcance no que diz respeito à formação e à produção do conhecimento:

Resumindo, a extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade. Das substâncias e dos objetos, voltamos aos processos que os produzem. Dos territórios, pulamos para a nascente, em direção às redes móveis que os valorizam e os desenham. Dos processos e das redes, passamos às competências e aos cenários que as determinam, mais virtuais ainda. Os suportes de inteligência coletiva do ciberespaço multiplicam e colocam em sinergia as competências. Do design à estratégia, os cenários são alimentados pelas simulações e pelos dados colocados à disposição pelo universo digital. Ubiquidade da informação, documentos interativos interconectados, telecomunicação recíproca e assíncrona em grupo e entre grupos: as características virtualizante e desterritorializante do ciberespaço fazem dele o vetor de um universo aberto. Simetricamente, a extensão de um novo espaço universal dilata o campo de ação dos processos de virtualização (LÉVY, 1999, p. 44).

O cenário do universo digital, ao multiplicar-se, quebra barreiras e desenvolve inúmeras competências e acontecimentos difundidos fora do contexto considerado e reconhecido como o convencional. Há pouco mais de dois anos, tínhamos uma visão de mundo totalmente diferente da que temos hoje. Apesar de todas as facilidades que a tecnologia sempre proporcionou, tínhamos uma ideia de espaço de saber totalmente diferente do que temos hoje. Encontros virtuais até aconteciam, porém eram tratados como algo diferenciado e até mesmo inovador. Tudo muda o tempo todo em uma velocidade intensa.

Com todas essas constantes mudanças, formou-se também a Cibercultura, que parte de três princípios básicos: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a

inteligência coletiva. A interconexão nasceu da necessidade de comunicação através de diferentes espaços. As cartas foram as primeiras formas de comunicação que surgiram da necessidade de aproximação mesmo diante da distância. Logo depois, surgiram os telefones e, por aí, seguiram as evoluções comunicativas que nos trouxeram no mundo em que vivemos hoje. A criação de comunidades virtuais surgiu através da necessidade de grupos que de alguma forma se identificam e possuem afinidades, interesses com projetos mútuos que independem das distâncias geográficas, assim como outros aspectos sociais e econômicos. Com a criação desses grupos, formaram-se, então, as inteligências coletivas que partem do pressuposto básico do trabalho em equipe através da colaboração e emancipação de ideias e objetivos em comum.

Uma das grandes preocupações do mundo hoje é a dúvida de que se existe a possibilidade em um futuro próximo das relações físicas serem completamente substituídas pelo mundo virtual. Para Lévy:

Quanto às relações "virtuais", não substituem pura e simplesmente os encontros físicos, nem as viagens, que muitas vezes ajudam a preparar. Em geral é um erro pensar as relações entre antigos e novos dispositivos de comunicação em termos de substituição... O cinema não eliminou o teatro, deslocou-o. As pessoas continuam falando-se após a escrita, mas de outra forma. As cartas de amor não impedem os amantes de se beijar. As pessoas que mais se comunicam via telefone são também aquelas que mais encontram outras pessoas. O desenvolvimento das comunidades virtuais acompanha, em geral, contatos e interações de todos os tipos. A imagem do indivíduo "isolado em frente à sua tela" é muito mais próxima do fantasma do que da pesquisa sociológica. Na realidade, os assinantes da Internet (estudantes, pesquisadores, universitários, executivos sempre em deslocamento, trabalhadores intelectuais independentes etc.) provavelmente viajam mais do que a média da população (LÉVY, 1999, p. 134).

Com base nas observações acima, é pertinente afirmar que nada seria capaz de substituir as relações de afeto e os encontros físicos. Estamos falando da criação de novos espaços de trabalho, produção científica e do conhecimento através dos ciberespaços e redes colaborativas. Podemos nos comunicar através de diversos dispositivos, fazer planejamentos, reuniões, grupos de leitura, de pesquisa, mas um abraço não pode ser dado através da tela do computador, os cheiros e as temperaturas dos outros ambientes ainda não podem ser sentidas e mesmo que isso ocorra ainda assim, as pessoas sentiriam a necessidade dos contatos e presenças físicas. A tecnologia deve ser vista como algo que surgiu e continua em constante evolução para facilitar a vida das pessoas e não para segregá-las em mundo virtual que os afasta da realidade. Estar em um determinado local é totalmente diferente de visualizá-lo através de uma imagem ou vídeo. Nosso corpo humano é constituído por cinco sentidos: tato, olfato,

audição, visão e paladar. Mesmo que tenhamos a falta de algum dos sentidos, os outros se farão presentes e, se não o sentirmos, deixaremos de ser humanos.

Para que possamos encerrar a discussão, é preciso deixar claro o objetivo do trabalho aqui apresentado, que visa mostrar o quanto as redes colaborativas e de pesquisa são capazes de estabelecer conexões em diversos âmbitos através dos ciberespaços e do contexto das ciberculturas. Essas teias que se entrelaçam formam as inteligências coletivas e, por conseguinte, os capitais intelectuais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado ao atual cenário da velocidade das informações e ao avanço incontestável da tecnologia, não podemos ficar inertes à facilidade de adquirir conhecimentos e às mudanças indiscutíveis da vida social, intelectual e profissional. Através da rede de internet e o seu crescimento, formaram-se outras redes humanas, em que o trabalho coletivo traz ações e reações aos diversos problemas sociais de todo o mundo. O cenário e o espaço considerados convencionais são substituídos pelos ciberespaços e pela nova forma de pensar através do coletivo e dos espaços virtuais de ensino e aprendizagem, que formam também uma nova cultura baseada no mundo digital que estamos inseridos atualmente. Os sujeitos, pesquisadores, mais conhecidos como intelectuais, trabalham na promoção da educação, em que o capital intelectual de cada um é respeitado e levado em consideração no processo emancipatório de qualquer pesquisa ou estudo. Desse modo, as Redes Intelectuais são grupos de pessoas unidas por um mesmo ideal, capazes de trabalhar e explorar novos espaços, transformando as paisagens científicas profissionais e intelectuais, ultrapassando fronteiras e as barreiras das distâncias físicas e culturais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Thereza Pompa. Contabilidade e capital intelectual. *In: SEMANA DE CONTABILIDADE DO BANCO CENTRAL DO BRASIL*, 9., 2000. **Anais** [...]. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/ftp/denor/maria-thereza-usp.pdf>. Acesso em: 1 maio. 2021.

ARMANI, Henrique Carlos. História intelectual e redes contextuais. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 20, n. 37, p. 137-150, jul. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Tradução Isabel Jimenez. México: Siglo XXI Editores, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

DEVES, Valdés Eduardo. **Redes intelectuales en América Latina**. Chile: Colección Idea, 2007.

EDVINSSON, Leif.; MALONE, Michael S. **Capital intelectual**: descobrindo o valor real de sua empresa pela identificação de seus valores internos. São Paulo, SP: Makron, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba, PR: Ed. Positivo, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 1-2, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a10n30.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS).

LIMA, João Paulo Cavalcante. **Qual o verdadeiro significado de Capital Intelectual?** João Pessoa: Administradores, 2012. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/qual-e-o-verdadeiro-significado-de-capital-intelectual/62410>. Acesso em: 2 set. 2020.

RIIDE. Rede Internacional de Investigação do Direito Educativo. **Propuesta de estatutos**. México: RIIDE, 2015.

Jeanice Rufino Quinto: Graduada em Letras Língua Portuguesa e Espanhola pela Faculdade Metodista de Santa Maria (2009), com Mestrado em Educação pela URI e Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Membro do Grupo de Pesquisa: Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE. Membro do Comitê RIIDE - Brasil - Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo. Bolsista CAPES/PROSUC – Modalidade I. E-mail: jeanicequinto@hotmail.com.

Lia Machado dos Santos: Graduada em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio grande do Sul-Uniúí (2013), com Mestrado em Literatura Comparada pela URI e Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Membro do Grupo de Pesquisa: Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE. Membro do Comitê RIIDE - Brasil - Rede Internacional de Investigación em Direito Educativo. Bolsista CAPES/PROSUC – Modalidade II. E-mail: liah.le.tras@gmail.com.

Luci Mary Duso Pacheco: Doutora em Educação. Coordenadora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU - URI Câmpus de Frederico Westphalen. Líder do Grupo de Pesquisa: Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo – RIEDEDE. Membro da RIIDE - Red Internacional de Investigación em Derecho Educativo e Presidente do Comitê RIIDE Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Times New Roman, formato E-book, pdf,
em 2023.