

ORGS Rafael Ludwig
Caique Fistarol
Celso Kraemer
Ligia Martins

EPISTEMOLOGIAS DOS SABERES EM EDUCAÇÃO

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Volume 2



EPISTEMOLOGIAS DOS SABERES EM EDUCAÇÃO

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni
(*in memoriam*)

Comitê Científico

Prof. Dr. Ivo Dickmann

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Prof. Dr. Ricardo José Mezzomo

Universidade Sociedade Educacional de Santa Catarina (UNISOCIOESC)

Prof. Dra. Simone Riske Koch

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Prof. Dr. Willian Simões

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Prof. Dr. Rodrigo Diaz de Vivar y Soler

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Prof. Dr. Anderson Tedesco

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Prof. Dr. Leonel Piovezana

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Prof. Dr. Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Prof. Dr. James Dadam

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Prof. Dr. Jaison Hinkel

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Prof. Dra. Juliana de Mello Moraes

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

EPISTEMOLOGIAS DOS SABERES EM EDUCAÇÃO

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

VOLUME 2

Organizadores
Rafael Ludwig
Caique Fistarol
Celso Kraemer
Ligia Martins



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: José Inácio Sperber



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhado 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E64 Epistemologias dos saberes em educação: perspectivas e possibilidades [recurso eletrônico] / Rafael Ludwig, Caique Fistarol, Celso Kraemer e Ligia Martins (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2025.

v. 2 ; 251p.

ISBN 978-65-5272-071-9

DOI 10.22350/9786552720719

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Saberes - Epistemologia. I. Ludwig, Rafael. II. Fistarol, Caique. III. Kraemer, Celso. IV. Martins, Ligia.

CDU 37.01:165

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

Prefácio 7

Edson Schroeder

EDUCAÇÃO, DINÂMICAS SOCIAIS E DIVERSIDADES

1 13

A equidade em teses e dissertações no campo da educação superior brasileira: uma revisão de literatura na área de educação - 2007 a 2020

Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira

Stela Maria Meneghel

Jairo José Tonet

2 49

Diálogo, hermenêutica e abertura

Rafael Ludwig

Luis Carlos Rodrigues

Celso Kraemer

3 69

Elementos para uma epistemologia dialógica da educação: Nexus entre Gadamer e Freire

Celso Kraemer

Edson Junior Candatten

4 93

Ética, autonomia e filosofia na perspectiva educativa de Paulo Freire

Rodolfo Stringari

5 107

O desenvolvimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), epistemologicamente mediado pelas tecnologias digitais

Priscila Regina Dallabona Meneghelli

Tatiana Paduin Bittencourt

Celso Kraemer

6 131

Quem vem primeiro: a pergunta ou a pesquisa? (inquietações e possibilidades)

Ligia Maria Louduvino Martins

Adolfo Ramos Lamar

Celso Kraemer

LINGUAGENS, ARTE E EDUCAÇÃO

7

153

Para pensar uma epistemologia estético-responsiva: linguagem, arte e educação em perspectiva dialógica

José Inácio Sperber

Carla Carvalho

Jean Carlos Gonçalves

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

8

175

Notas sobre a epistemologia da educação a partir da teoria histórico-cultural

Caique Fernando da Silva Fistarol

Bethania Hering

Edson Schroeder

Márcia Regina Selpa Heinzle

9

187

Problematicando a concepção de sujeito na BNCC do ensino médio

Elaine Hoffmann

Suy Mey Schumacher Moresco

10

213

Sentidos de educação em pesquisas sobre cidades educadoras: uma revisão sistemática

Cíntia Mara Brighenti Radloff

Daniela Tomio

Sobre os autores

241

PREFÁCIO

Edson Schroeder

Início meu texto com profundo sentimento de gratidão ao ser convidado pelo Professor Doutor Celso Kraemer para prefaciara presente obra, intitulada “Epistemologias dos saberes em educação: perspectivas e possibilidades”, agora em seu segundo volume.

Adianto aos leitores que se trata de significativa contribuição para a área da Educação, considerando-se duas dimensões fulcrais para um Programa de Pós-Graduação em Educação e que atravessam os textos aqui presentes: a pesquisa e, com destaque, o propósito em explicitar distintas epistemes, tendo-se a Educação como o mais importante cenário para as reflexões. Temos como resultado um profícuo diálogo com distintas abordagens e teóricos, um aspecto fundamental para o processo de formação do pesquisador/professor.

A presente obra tem sua gênese a partir da disciplina Epistemologia da Educação - no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. E, a partir da disciplina, sob a coordenação e orientação do Professor Doutor Celso Kraemer, estudantes doutorandos, bem como professores orientadores, são chamados para a escrita autoral em torno de temas abrangendo dimensões epistemológicas da tese.

A partir deste intenso movimento de criação, autores e autoras são desafiados a explicitarem uma compreensão mais aprofundada e crítica sobre os significados da Educação, suas complexidades, possibilidades e desafios atuais. Isto transcorre a partir dos fundamentos teóricos definidos para a tese e a pesquisa a ela associada, expressando os seus

conceitos teóricos, com seus enunciados e pressupostos, constituindo-se em distintos sistemas de conhecimento. Conhecê-los (como estudo) e com eles transitar na forma de pensamento (como reflexão) e posterior anúnciação (como linguagem), eu diria, trata-se do grande mérito qualitativo do presente volume.

Diria, também, que este movimento deu origem a diversas formas de diálogo, conferindo aos textos a densidade necessária para conhecermos e pensarmos (teoricamente) os múltiplos contextos educativos e suas interfaces. As escritas transitam, com o necessário rigor epistemológico, em contextos como as práticas de educar na escola e na universidade, os espaços não formais de educação, o desenvolvimento humano e as questões concernentes à aprendizagem dos sujeitos, a relação entre linguagem, arte e educação, as questões da decolonialidade, da inclusão e as tecnologias e formação humana, entre tantos outros.

No decorrer das páginas que seguem, os autores apontam uma compreensão de Educação como compromisso social, no complexo movimento de apropriação da cultura, delineando diversas formas sobre como estabelecemos nossas humanidades. Posso dizer que, neste processo, também demarcamos nossas conexões com o mundo. Muito além da intensa batalha por sua compreensão, organizamos nossas experiências de ser, de estar e de transformá-lo, empenho que dá origem aos códigos complexos que, em algum momento, formalmente ou não, julgamos fundamental anunciar aos estudantes, em nossas salas de aula.

Portanto, como professores, retomamos e organizamos parte destas histórias humanas a partir de nossas práticas de educar que, pelos processos da aprendizagem e do desenvolvimento, também constituirão as histórias de vida de cada estudante. Nesta caminhada,

está latente o que concebemos como formação humana. Educação tem a ver com a vida das pessoas, logo, trata-se de um compromisso imperativo com o presente e, sobretudo, com o futuro humano.

Neste sentido, ao assinalar sobre as reflexões presentes em cada texto, também é possível perceber um expressivo envolvimento crítico dos autores ao adentrarem em suas perspectivas teóricas. Mas há um intento manifesto neste movimento, aqui expressado pelas palavras do professor Celso Kraemer em seu texto “Epistemologias das práticas de educar”, que abre o primeiro volume da coleção (fica, aqui, o meu convite para que os leitores também conheçam o volume que deu origem a esta coleção): “Portanto, trata-se de compreender nossas inquietações, nossos sofrimentos e, sobretudo, os ímpetos a nos impulsionar, a alimentar nossas utopias, na ousadia de novas experiências em educação”. Além disto, para todos os interessados (e também motivados), há o risco de identificar, nos textos, inspiradores aportes de natureza epistemológica.

Assim, com gratidão e satisfação, e a partir das distintas expectativas e necessidades dos leitores, recomendo a leitura atenta dos textos que seguem. Para, com eles, percebermos o desejo premente dos autores e autoras que, a partir dos seus objetos de investigação e as reflexões epistemológicas a eles vinculados, problematizam, anunciam e/ou denunciam, esclarecem, vislumbram possibilidades, enfim, também nos provocam para reflexões essenciais. E, com elas, conceber as ações que efetivamente determinam mudanças. Afinal, não seria este o mais expressivo papel das teorias?

Blumenau, no outono de 2024.

EDUCAÇÃO, DINÂMICAS SOCIAIS E DIVERSIDADES

1

A EQUIDADE EM TESES E DISSERTAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO - 2007 A 2020

Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira

Stela Maria Meneghel

Jairo José Tonet

Introdução

As Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil são recentes se comparadas às de outros países latino-americanos, cujas primeiras universidades foram criadas ainda nos séculos XVI e XVII. Com pouco mais de 200 anos e histórico elitista e excludente, em nosso país este nível de formação foi, até recentemente, caracterizado pela reprodução de desigualdades sociais e econômicas, que constituíam obstáculos para o acesso de uma grande parcela da população (Saviani, 2010; Schwartzman, 2014).

Neste contexto, a formação em nível superior tornou-se um fator-chave para viabilizar a mobilidade social¹. Contar com um diploma de educação superior, no Brasil, sempre representou vantagens sociais e econômicas significativas em relação àqueles que concluíam o Ensino Médio e, mais ainda, em comparação aos que finalizavam somente o

¹ Segundo o Relatório Global de Mobilidade Social de 2020, do Fórum Econômico Mundial, dentre 82 países analisados, o Brasil ocupa a 60ª posição no *ranking* de mobilidade social. Este índice leva em consideração dez pilares: qualidade e equidade da educação; acesso à educação; proteção social; condições de trabalho; oportunidades de trabalho; distribuição justa de salários; acesso à tecnologia; aprendizado ao longo da vida; saúde, instituições inclusivas; e saúde. O Brasil possui uma pontuação de 52.1 numa escala de 0 a 100. A menor nota do país foi no pilar de distribuição justa de salários: 36 pontos; a maior foi no acesso à tecnologia, com 68 pontos. Segundo o relatório, uma pessoa de baixa renda no Brasil demoraria nove gerações para atingir a renda média da população brasileira. (*World Economic Forum*, 2020).

Ensino Fundamental, como mostram McCowan (2016) e McCowan e Bertolin (2020). Estes autores deixam explícito o quanto, neste país, a formação universitária condiciona a inserção no mercado de trabalho de forma qualificada e com maior remuneração, possibilitando a ascensão a posições ou cargos e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país.

Em todo o mundo, porém, a educação superior é valorizada não apenas por proporcionar à população vida mais digna, mas também por permitir o desenvolvimento de capacidades humanas que asseguram direitos básicos ou fundamentais (Nussbaum, 2014). Nesta perspectiva, a I Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris (1998), reconheceu e enfatizou a concepção de que a educação, em todos os seus níveis, constitui um bem público e direito de todos, inclusive, a educação superior. Pois esta, além de propiciar o alcance de direitos e oportunidades de mobilidade social, essenciais à construção de sociedades mais justas e igualitárias, amplia as possibilidades de que as pessoas não sejam prejudicadas em decorrência de sua classe social, cor/raça, gênero, identidade sexual, território de origem ou qualquer outro marcador de diferenças.

Mas, para que as oportunidades educacionais se efetivem segundo um senso de justiça social, é determinante que haja **equidade** – desde a oferta até o acesso, para todas as pessoas, de infraestrutura e recursos/suportes necessários ao desenvolvimento de capacidades intelectuais. De outra forma, a educação não alcançará o objetivo de prover a formação crítica de sujeitos em condições de defenderem seus direitos, assegurados pela Constituição Federal de 1988, assim como de participarem de forma ativa das decisões políticas, sociais e econômicas do país.

Nos anos recentes, o termo equidade ganhou ainda mais importância ao ser incorporado às diretrizes dos ‘Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2030’, elaboradas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015 e assinadas por quase duas centenas de países. Os ODS 2030 contam com dezessete objetivos, sendo o ODS4 dedicado à educação, prevendo: “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU Brasil, 2023, s.p.). De acordo com os termos fundantes deste objetivo:

O foco da nova agenda educacional em inclusão e equidade – para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja deixado para trás – indica uma outra lição: a necessidade de esforços maiores, especificamente direcionados aos marginalizados ou àqueles em situação de vulnerabilidade (UNESCO, 2016, p. 06).

Nesta perspectiva, não há dissociação entre educação e desigualdades sociais; mas, ao contrário, importa refletir sobre como vem ocorrendo, na sociedade brasileira, a relação entre educação e equidade. Para Camargo-Abello (2009), a complexidade desta relação envolve uma multiplicidade de conceitos e fatores, como pobreza, racismo, discriminação, preconceitos, exclusão/inclusão, justiça e igualdade, que demandam abordagens teóricas variadas e análises multidisciplinares.

No entanto, embora o termo equidade esteja difundido em documentos e pesquisas em todo o mundo (Gasparete, 2018), não é frequente que seja explicitada sua afiliação teórica, bem como sua conceituação (Azevedo, 2013). Apenas como exemplo: uma investigação que associa equidade e educação aos aspectos político, social e econômico de uma nação, nem sempre deixa evidente se os autores concebem a educação como uma necessidade e “condição de

possibilidade para o desenvolvimento social e equidade” ou se, ao contrário: “é necessário pensar no desenvolvimento social e na equidade como condições sociais para a educação?” (López, 2005, p. 21).

Na mesma linha, alerta Nascimento (2017, p. 35) sobre a necessidade de cuidado na análise de políticas de equidade, visto que “estas não são iguais, pois dependem do conceito de equidade adotado e da forma utilizada para a sua implementação”. Elas podem estar vinculadas ao atendimento dos interesses do mercado ou, em sentido oposto, alicerçadas em uma visão humanista, sendo compreendidas como direito humano básico.

Diante do exposto, este estudo objetivou analisar as formas com que o termo equidade vem sendo empregado na produção acadêmica brasileira, em particular, teses e dissertações vinculadas à educação superior defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Buscamos responder à questão: quais as características da utilização do conceito de equidade em teses e dissertações no campo da educação superior no Brasil? Para a realização deste intento, tivemos como estratégia identificar os termos associados ao uso das definições de equidade nas produções vinculadas à educação superior e identificar os principais autores usados como fundamento e referencial teórico.

Este artigo está estruturado em quatro partes, além desta introdução. A primeira seção está voltada à contextualização do debate teórico associado ao termo “equidade na educação superior”; a segunda apresenta a metodologia de geração e análise de dados. Em seguida, estão os resultados das análises e, fechando o estudo, nossas considerações finais.

Equidade na educação superior: algumas definições e o contexto brasileiro

Como já indicado, o uso do termo equidade no campo da educação superior teve início com os debates e documentos decorrentes de eventos da UNESCO, a partir de meados da década de 1990. Ele ganhou destaque na I Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe² (CRESALC), realizada em Havana (1996); desde então, foi incorporado às Conferências Regionais de Educação Superior (CRES) e Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES)³ subsequentes, sendo que foi a CMES de 1998, em Paris, que lhe deu notoriedade (Meneghel; Camargo; Speller, 2018).

Embora o tema e o debate sobre equidade na educação não sejam foco de interesse recente, Gentili (2009) afirma que eles não fazem parte da realidade dos países latino-americanos e caribenhos, incluindo o Brasil, ainda que nos mesmos haja enormes disparidades sociais, econômicas, políticas, culturais e regionais. A percepção quanto a esta lacuna, bem como a necessidade de sua relevância na produção acadêmica, em especial na educação superior, nos levou ao estudo do termo equidade tal como enunciado nas CRES da América Latina: acesso e permanência na educação superior como um direito de todos e um bem público fundamental ao desenvolvimento e à mobilidade social (Nascimento, 2017).

Vale ressaltar que, em trabalhos sobre políticas educacionais, particularmente, de autores da América Latina, encontramos a expressão

² A CRESALC (1996) debateu quais princípios deveriam embasar a promoção de mudanças nos sistemas de educação superior de todo o mundo; ao final do evento, foram estabelecidos fundamentais, dentre outros: equidade, justiça e respeito aos direitos humanos (Bernheim; Segre, 2018).

³ À CRESALC, em Havana, se seguiram as Conferências Regionais de Educação Superior (CRES) realizadas em Cartagena de Índias (Colômbia, 2008) e Córdoba (Argentina, 2018). As duas primeiras CMES, por sua vez, foram realizadas em Paris (1998; 2009); a terceira ocorreu em Barcelona (2022).

‘equidade educativa’ (Bolívar, 2005⁴; López, 2005) ou, ainda, ‘equidade educacional’, que problematizam as condições necessárias para que todas as pessoas possam usufruir de educação de qualidade e sejam incluídas, independentemente de sua situação socioeconômica ou pessoal (Nascimento, 2017). Disso decorre a relevância, no debate sobre equidade na educação superior, da abordagem dos temas assinalados: acesso, permanência, assistência estudantil e qualidade do processo formativo.

É necessário explicitar que os conceitos de **igualdade e equidade** não são sinônimos, tendo em conta que esta última:

[...] não concorre nem rejeita a noção de igualdade, senão, pelo contrário, a integra, ampliando-a em suas múltiplas dimensões. Não tem equidade sem igualdade, sem essa igualdade estruturante que define o horizonte de todas as ações. A noção de equidade renuncia à ideia de que todos somos iguais e é, precisamente, a partir deste reconhecimento das diferenças que se propõe uma estratégia para alcançar essa igualdade fundamental (López, 2005, p. 68, tradução dos autores).

A despeito da distinção entre os termos, Azevedo (2013) afirma que equidade e igualdade são substantivos que compõem, necessariamente, projetos de sociedade de matizes humanistas, porque constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção de justiça social e da solidariedade. Pois

quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista (Azevedo, 2013, p. 131).

Em estudo de revisão sobre teorias de justiça e equidade na educação, Bolívar (2012) relaciona a ideia de justiça à necessidade de

⁴ Esta é a primeira versão do texto de Bolívar: *Equidad educativa y Teorías de la Justicia. Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3(2), 2005. (p. 42-69). Também utilizamos neste texto a sua releitura, de 2012, descrita nas referências.

redistribuir recursos para aqueles com menores condições socioeconômicas. O autor destaca que as definições de justiça, igualdade e equidade têm sido frequentemente utilizadas de forma quase indistinta, como se fossem sinônimas; no entanto, em anos recentes elas foram sendo enquadradas em distintos paradigmas. Citando Norberto Bobbio (1993)⁵, Bolívar (2012) afirma que o debate mais interessante sobre **igualdade** se refere a especificar ‘entre quem’ e ‘em quê’, buscando identificá-la⁶. E que a resposta àquilo a que se pretende atribuir a igualdade é o que deve ser tratado de forma equitativa.

Importa ressaltar que a equidade emergiu com força, e de forma mais ampla que a igualdade, por meio do filósofo estadunidense John Rawls (1921-2002), na obra *Uma teoria sobre justiça*⁷ (*Justice as fairness*). De acordo com Rawls, a formulação de princípios de justiça implica em organizar as principais instituições sociais de forma que atuem na proteção das liberdades civis e políticas, garantindo igualdade equitativa de oportunidades e redução de desigualdades socioeconômicas. Deste modo, a **justiça** como equidade é uma concepção política, voltada às instituições políticas, sociais e econômicas da sociedade, e o modo pelo qual estas interagem e se combinam é denominado “sistema de cooperação social” (Rawls, 1992).

Esta teoria da justiça como equidade é hipotética, pois cada cidadão, a partir de sua posição na sociedade, deve cultivar e reproduzir, de forma harmônica, os ideais da justiça e do bem, alicerçados nos pilares do cuidado e das responsabilidades com os demais. Mas, apesar

⁵ Bobbio, N. *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós e ICE/UAB, 1993.

⁶ Pois, segundo Bolívar (2012), há distintas respostas para o significado de igualdade: “*igualdad de todos en la libertad (Liberalismo), igualdad entre todos en los bienes primarios básicos (Rawls), en las capacidades (Amartya Sen), en los recursos (Dworkin), en la satisfacción de necesidades (Singer)*” (p.13).

⁷ Escrita em 1960 e publicada em 1971, esta obra aborda a justiça como equidade e em resposta ao utilitarismo clássico.

da defesa de uma estrutura básica que assegure direitos, recursos e oportunidades a todos – e, sobretudo, às pessoas em situação de maior desvantagem (sujeitos ou grupos vulnerados) – ela pressupõe a legitimidade das desigualdades sociais e econômicas. Pois, uma vez que recebe as condições básicas adequadas, também cabe a cada indivíduo empenhar-se para tornar real sua própria concepção de vida digna, em respeito aos seus próprios ideais de autonomia e individualidade. Esta perspectiva do esforço individual, para desenvolver-se a partir de uma estrutura básica e segundo seus próprios anseios, é o que confere à teoria de Rawls um viés liberal.

Mas a possibilidade de cada sujeito intervir na sua realidade (social, econômica, cultural, política, territorial, regional), de modo a diminuir ou superar as diferentes formas de exclusão e promover a mobilidade social, se faz extremamente complexa num país tão desigual como o Brasil. Pois abrange a necessidade da oferta de educação básica de qualidade, concomitante a outras formas de redução das disparidades socioeconômicas e de melhoria das condições de vida da população, além de envolver diversas áreas: saúde e bem-estar, assistência social, trabalho decente, acesso às tecnologias, igualdade de gênero, combate ao racismo e às diferentes formas de discriminação e preconceitos, dentre outras.

As possibilidades de acesso à educação superior de qualidade no país perpassam situações similares de acesso à qualidade na educação básica, estando relacionadas ao capital econômico, social e cultural das famílias. Ou seja, jovens que frequentam escolas públicas e privadas têm condições desiguais de qualidade na formação básica, o que dificulta ou impede que possam acessar níveis de formação superior de modo igualitário. Disso decorre a necessidade de analisar a desigualdade social e as políticas de equidade educacional de forma ampla, com vistas à promoção de sistemas educacionais inclusivos.

No Brasil, diversos estudos empíricos diagnosticam determinantes das desigualdades educacionais nas diversas etapas de formação, e alguns (em menor quantidade) focam o problema da transmissão das desigualdades no decorrer do processo educacional (...). Discutir políticas de equidade apenas no ensino superior é insuficiente; é imprescindível um olhar compreensivo do processo educacional. (Dias Sobrinho, 2019, p. 814).

Contudo, ainda que a desigualdade educacional não fosse tão grande, o número de instituições de educação superior públicas no país seria insuficiente para acolher a demanda de estudantes; este se constitui mais um aspecto e fonte de desigualdade. Segundo o Censo Superior de 2022, dentre 9.443.597 matrículas na graduação, o setor privado concentra 78% do total, enquanto a rede pública participa com somente 22% do total, em proporção de praticamente uma matrícula no setor público para cada quatro no privado (Brasil/Inep, 2024).

Por conta disso, políticas públicas de inclusão e equidade na educação superior são de fundamental importância para a democratização deste nível de formação no Brasil. Elas começaram a ser debatidas na década de 1990, quando movimentos sociais que lutavam contra a discriminação racial passaram a lutar por Políticas de Ação Afirmativa (PAA) de acesso à educação superior. Paulatinamente, tais movimentos ganharam força e contribuíram para construir o conceito de igualdade nas oportunidades educacionais, a partir da visão do direito fundamental e extensivo a todas as pessoas e, em especial, aos grupos histórica e socialmente vulnerados e excluídos. Assim, fizeram emergir a inter-relação entre igualdade e o direito às diferenças (Wittkowski; Meneghel, 2019).

Entretanto, foi somente a partir de 2003, no primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que diversas iniciativas fundamentadas na equidade tiveram espaço nas políticas públicas do país, buscando reduzir desigualdades de distribuição de renda. Elas

puseram foco em populações específicas, como: famílias baixa renda, negros(as) e mulheres (Borges, 2015), fazendo frente a um cenário de ajuste estrutural e fiscal, efetuado no governo anterior, que abandonou o Estado de bem-estar social e adotou políticas neoliberais⁸ (Silva, 2007).

Neste ponto, é fundamental entender como a gestão econômica do Estado compreende a educação, as implicações desta concepção para as políticas do setor e, ainda, como estes fatos repercutem na pesquisa em educação. Décia (2013), com base nos estudos de Piovesan (2005)⁹, explica as diferentes vertentes que sustentam a promoção da igualdade na implantação de políticas educacionais; são elas: a) igualdade formal, preceituando que todos são iguais perante a lei; b) igualdade material, tendo por princípio o ideal de justiça social e distributiva, orientada por critérios socioeconômicos; c) igualdade material, tendo por ideal de justiça o reconhecimento de diferentes identidades, orientadas por critérios de gênero, identidade sexual, idade, cor/raça, território, dentre outros.

Políticas educacionais fundamentadas na igualdade formal, ou seja, perante a lei, tendem a reproduzir desigualdades, uma vez que o conjunto de escolas de ensino fundamental do país não oferece as mesmas condições de aprendizagem aos estudantes. No entanto, políticas que visam a necessidade de promover **igualdade material**,

⁸ Estas políticas geraram uma acentuada crise nas instituições sociais do país, impactando negativamente naquelas de educação superior do sistema público em seus princípios de pertinência, equidade, excelência e autonomia. Eles devem ser entendidos como: a) pertinência: capacidade de resposta das instituições de educação superior aos projetos de mudanças nas comunidades locais e regionais, na interação comunidade e universidade; b) equidade: princípio orientador de modelo econômico na superação das desigualdades sociais; c) excelência: substituição do conceito de qualidade; d) autonomia: autogestão universitária, que não deve ser concebida como empresa (Silva, 2007).

⁹ PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

sejam orientadas por critérios socioeconômicos ou de reconhecimento às diferenças (a partir da pressão feita por movimentos sociais), tendem a promover justiça social, à medida que reconhecem que distintas condições materiais de escolarização não permitem a obtenção de resultados iguais.

As PAA de acesso à educação superior, criadas no governo Lula da Silva, seguiram a vertente da igualdade material. Buscaram alcançar, inicialmente, egressos de escolas públicas de ensino médio e de famílias comprovadamente baixa-renda. Estes dois critérios beneficiaram estudantes de IES do setor privado com um programa de bolsas - o Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁰ - e com um programa de empréstimos, o Fundo de Financiamento Estudantil¹¹ (Fies) - que reconfigurou um programa já existente.

Para as instituições públicas federais, a partir de 2004 houve estímulo à adoção de normativas para cotas de acesso, conforme definidas pelos Conselhos Superiores de cada IES (Wittkowski; Meneghel, 2019). Até que, em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711, que regulamentou a reserva de um mínimo de 50% das vagas das IES públicas federais para grupos historicamente excluídos – conhecida como “Lei das Cotas”¹². Ela determinou a reserva a egressos do ensino médio de escolas públicas com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo

¹⁰ A Lei nº 11.096/2005 instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), destina bolsas a estudantes de instituições de Educação Superior privadas tomando por critério a renda familiar. “As bolsas de estudos do ProUni não são reembolsáveis [...]” (Wittkowski; Meneghel, 2019, p. 136).

¹¹ O Fies foi criado pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999 e convertido na Lei nº 10.260, de 12/7/2001. No intervalo entre 1999 e 2020, o Fies foi reformulado sob todos os aspectos: regras legais, política de abrangência e público-alvo; tanto no viés do seu financiamento, quanto dos critérios de contratação e distribuição.

¹² A Lei de Cotas, inicialmente válida por 10 anos, foi aprovada na forma Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012; recentemente alterada e renovada, via Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, passou a privilegiar grupos com renda familiar até um salário-mínimo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm Acesso em: 20 nov. 2023.

e, destas, metade passou a ser distribuída segundo critérios étnico-raciais. A partir de 2016, as cotas passaram a abarcar também pessoas com deficiência (Brasil, 2016).

A lei de cotas foi um marco rumo à construção de uma universidade pública inclusiva, como mostram dados do FONAPRACE (2019), assim como estudos que analisam alterações no perfil de estudantes de educação superior do país, iniciados por Ristoff (2014). Eles mostram a legitimidade dos pleitos por políticas de promoção da equidade, como também ratificam algumas das pesquisas analisadas neste estudo.

Mas, a despeito de resultados positivos decorrentes das PAA nas últimas duas décadas, eles são insuficientes para dirimir todos os entraves à consolidação da educação superior como um bem público e direito social no Brasil, dado o histórico e a amplitude das desigualdades sociais e econômicas no país, conforme apontam McCowan (2016) e McCowan; Bertolin (2020). Para os autores, as desigualdades sociais seguem sendo reproduzidas, em alguma medida, no acesso e conclusão deste nível de formação, pois estudantes de grupos vulnerados e/ou excluídos têm oportunidades limitadas em relação aos dos demais grupos sociais.

Quando as condições de acesso e conclusão são muito diferentes, as relações entre as desigualdades educacionais e as sociais são mais intensas. Somados a contextos de rápida expansão e desregulação do setor privado mercantil, crescem instituições de baixa qualidade e reconhecimento. Intensifica-se a estratificação entre instituições, cursos e modos de estudo reconhecidos por qualidade e àqueles sem o mesmo reconhecimento. O acesso de grupos sociais desfavorecidos acaba predominantemente voltado a esses últimos, com menor valor posicional (Bertolin; Schaeffer; Del Ré, 2023, p. 5).

É neste ponto que se faz necessário diferenciar acesso e permanência neste nível educacional. Felicetti e Morosini (2009) alertam que PAA de acesso para grupos sociais específicos não garantem

equidade, já que não se encontram todos nas mesmas condições (financeiras, sociais, culturais, territoriais e emocionais) de frequentar um curso superior. E várias pesquisas que investigaram o ingresso e a permanência na ES de estudantes beneficiados pela lei de cotas ratificaram a importância do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), voltado à permanência de grupos vulnerados, via Portaria Normativa/MEC nº 39/2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.234/2010. Recentemente, atingiu o status de lei e de política no ano de 2024 (Brasil/PNAES, 2024).

Importa ressaltar, ainda, que o conceito de equidade na educação superior também envolve a compreensão sobre o conceito de **qualidade**. Dados do Ministério da Educação¹³ apontam que a qualidade da educação superior está, em geral, concentrada em IES públicas, fazendo refletir, uma vez mais, sobre a complexidade da criação e implementação de políticas educacionais com vistas à equidade. É necessário, portanto, analisar os critérios utilizados para criar, autorizar e manter instituições públicas e privadas no sistema de ES, em todas as modalidades de formação.

Em face deste contexto nacional, marcado por desigualdades socioeconômicas, inúmeros desafios ao acesso e permanência de estudantes em IES com qualidade, além de aumento expressivo de instituições privadas (a maioria com fins lucrativos), é que devemos compreender e analisar a produção de dissertações e teses que tematizam a questão da equidade na educação superior do país.

¹³ Ver resultados das avaliações decorrentes do Exame Nacional De Desempenho De Estudantes (Enade) no site do INEP, segundo o qual predominam, entre os cursos mais bem posicionados em rankings, cursos de graduação de instituições públicas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior> Acesso: 10 mar. 2024.

Aspectos metodológicos do estudo

Este estudo tem abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e natureza descritiva, em função da caracterização de um fenômeno após observações e análises sistemáticas (Santos, 2007). Visando atingir nosso objetivo, aplicamos os protocolos de pesquisa da revisão sistemática de literatura (Vosgerau; Romanowski, 2014) para teses e dissertações brasileiras. A constituição do *corpus* de análise utilizou como fonte o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), devido à grande concentração de materiais do repertório dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Como descritores de busca tivemos apenas os termos “equidade” e “educação superior”; e, entre estas palavras, utilizamos o operador booleano “and”. Como filtro, usamos ‘área de concentração’, delimitando o campo da Educação, em acordo com o objetivo do estudo. Os dados foram gerados em 21/06/2023. Quanto ao recorte temporal, de forma proposital, não estabelecemos nenhuma delimitação dado o objetivo de identificar quando o termo equidade passou a ser um tema e a ocupar espaço na produção de dissertações e teses sobre educação superior no Brasil.

Na primeira busca, os trabalhos abarcaram 10 teses e 16 dissertações, produzidas no período de 2007 a 2020, totalizando 26 estudos. Após proceder à leitura dos títulos, resumos e introdução, investigamos a forma como as palavras-chaves da pesquisa eram mencionadas no corpo das produções. Realizada essa etapa, definimos o *corpus* da pesquisa tendo como critério os textos que: 1º) colocavam ‘equidade’ no centro do debate da educação superior no Brasil; e 2º) apresentavam definições sobre ‘equidade’. E foram excluídos os estudos

que: 1º) não se referiam à educação superior (eram de outros níveis educacionais); 2º) não apresentavam definições teóricas para equidade; e3º) não estavam disponíveis para leitura na íntegra.

Como resultado desta seleção, o *corpus* desta pesquisa ficou delimitado a 08 teses de doutorado e 08 dissertações de mestrado em Educação, totalizando 16 produções do Catálogo da CAPES. A Tabela 01, a seguir, mostra a distribuição do *corpus* segundo as cinco grandes regiões geográficas do país e as IES de produção.

Tabela 1: Distribuição do corpus de análise segundo as grandes regiões do Brasil

Tipo de produção	Produções por Grandes Regiões Geográficas do Brasil				
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Dissertações	Bastos (2018)-UNIR	Santos (2013b) - UFBA	Borges (2015) – UnB; Silva (2011)-UFGD	0	Mello (2013) UNISUL; Martins (2019), Huida (2020) e Wittkowski (2020) – FURB
Teses	0	Silva (2007) e Santos (2013a) – UFPB; Catunda (2012), Decia (2013), Nascimento (2017) - UFBA	0	0	Bertolin (2007) – UFRGS; Pinto (2010) – Unisinos; Rocha (2018) – UFPR
Total	01	06	02	0	07

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme observado na Tabela 01, regiões Sul (com 07 pesquisas) e Nordeste (com 06) detêm o maior número de produções que abordam equidade na educação superior; chama a atenção que na região Sudeste¹⁴, onde está a maior parte dos programas de pós-graduação em educação (PPGE) do país, não há nenhuma produção. Fica evidente, ainda, a importância de PPGE dos estados da Bahia (da UFBA, com 04

¹⁴ Quanto À Distribuição De Discentes De Ppge Segundo As Grandes Regiões Do Brasil, A Região Sudeste Concentra 43,3% Do Total, Aparecendo, Na Sequência, As Regiões Sul (24,7%), Nordeste (18,4), Centro-Oeste (8,2%) E Norte (5,4%) (Pereira Neto *Et Al.*, 2023, P. 12).

estudos) e Santa Catarina (da FURB, com 03), além da recorrência de orientadores¹⁵ de pesquisas com foco na equidade de condições de permanência de estudantes que ingressaram por meio de PAA.

Os textos estão distribuídos de forma esparsa no tempo. Em 2007, identificamos 02 teses de doutorado: Bertolin (2007), que localizou a equidade no âmbito de três diferentes tendências/visões de qualidade, e Silva (2007), que abordou a equidade como um dos princípios da educação superior. Não há registros em 2008 e 2009; mas, em 2010, 2011 e 2012 há uma produção por ano, todas voltadas a investigar o tema da qualidade na educação superior. Duas delas têm por lócus as IES; a primeira, de Pinto (2010), objetivou averiguar se a presença de bolsistas do ProUni impacta na qualidade do ensino; a segunda, de Silva (2011), analisou se os planos institucionais tinham em vista as diretrizes do Programa REUNI¹⁶, ou seja, se a expansão se configurava com qualidade. A terceira, de Catunda (2012), utilizou os dados do Censo e ENADE referentes à área de Administração para investigar de que forma fatores de contexto, entrada e processo relacionam-se à qualidade. Em 2013, ano seguinte à instalação da lei de cotas, registramos o maior número de textos: 04 no total, com pesquisas que direcionaram seu olhar para: políticas de acesso à educação superior via ENEM/SISU (Santos, 2013a); programas de ação afirmativa (Décia, 2013); relações de gênero (Santos, 2013b); e permanência (Mello, 2013).

Com lacunas em 2014 e 2016, os anos de 2015 e 2017 tiveram apenas um registro cada: Borges (2015), que identificou o perfil por gênero, raça e classe de estudantes no Programa Ciência sem Fronteiras, e

¹⁵ Na UFBA/BA o Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório foi orientador de duas teses; na FURB/SC, a Profa. Dra. Stela M. Meneghel orientou três dissertações.

¹⁶ O Decreto N° 6.096, de 24 de abril de 2007, Instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Nascimento (2017), que teve como foco o acesso de mulheres nos cursos da área de Engenharia. Os textos de 2018 abordaram o ingresso de cotistas nos cursos de Medicina e Direito (Bastos, 2018) e a inclusão indígena por meio de práticas institucionais para acesso e permanência desses estudantes (Rocha, 2018). Em 2019 há uma, de Martins (2019), sobre as políticas de mercantilização e democratização na oferta do Curso (Direito) e no perfil socioeconômico seus concluintes. E em 2020, os últimos registros: Wittkowski (2020), que teve como objeto de pesquisa, a estrutura administrativa de atendimento ao estudante cotista após a Lei de Cotas, e Huida (2020), que tratou sobre a expansão mercadorizada da educação superior e sua repercussão na oferta e nos resultados dos exames de qualidade nos cursos de Direito no estado de Santa Catarina.

A análise da forma com que foi abordada a equidade (e suas variações, quando o caso) nos textos selecionados deu-se após diversas leituras, nas quais foram definidas algumas unidades de contexto¹⁷, que levaram à identificação de trechos e termos a ela associados no corpo dos trabalhos. Para isso, utilizamos o *software* MAXQDA, que permitiu encontrar todas as menções, bem como contextualizar e categorizar as palavras vinculadas às definições de equidade, fundamentando a análise epistemológica.

O exame destes materiais, assim como o fichamento das produções, foi realizado com apoio na análise de conteúdo, de Bardin (2021), dando sustentação à apreciação crítica. As categorias de maior destaque, por figurarem de forma frequente e expressiva nos textos analisados, entrelaçadas aos conceitos e contextos da equidade, foram:

¹⁷ De acordo com Bardin (2021, p. 38): “Quando existe ambiguidade na referência do sentido dos elementos codificados, necessário é que se definam *unidades de contexto*, [...], permitem, contudo, compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto”.

qualidade, igualdade e justiça. Também recorrentes, embora secundárias, identificamos: princípio, democratização e direito¹⁸.

Caracterização do termo equidade em teses e dissertações brasileiras do campo da Educação Superior

As dissertações e teses sobre equidade na educação superior no Brasil, caracterizadas a seguir, abrangem o período 2007 a 2020. Este dado mostra que a temática da equidade, percebida como relevante para a América Latina desde a CRESALC (1996) e disseminada pela CMES de Paris (1998), tardou a adentrar as pesquisas do campo da educação superior do país. Também é digno de nota que não identificamos produções após 2020. Este conjunto de dados - pequeno quantitativo de publicações sobre o tema, demora dos PPGE para reconhecê-lo como pertinente e ausência de estudos nos anos 2021 a 2023, justamente quando se discutia a renovação da lei de cotas no país – vem reiterar e atualizar os dizeres de Gentili (2009): o debate sobre equidade ainda não faz parte da realidade brasileira.

Dentre as 16 produções analisadas, o termo equidade foi explicitado em apenas 02 títulos e compôs as palavras-chaves de poucos trabalhos; no entanto, esteve presente em mais da metade dos sumários. Em alguns casos, houve delimitação da abordagem; por exemplo: equidade educacional, equidade de gênero, equidade social, equidade de renda, dentre outras. Mas observamos que diversos autores utilizaram o termo ‘equidade social’ para abarcar um grande leque de problemas. Na visão de Freitas e Harder (2013), este termo tende a designar a necessidade de “reconhecimento das diferenças culturais, históricas e sociais que permeiam a nação brasileira”, que vêm exigindo do Estado

¹⁸ A análise feita para destacar quais foram os mais citados foram as recorrências e ênfase dada a estas referências enquanto definição ou aproximação ao termo equidade.

ações “frente às alteridades étnico-raciais, na direção de uma equidade social” (p. 74).

Quanto à concepção de equidade, em todos os casos ela é apontada como promotora e cerne de políticas públicas de democratização do acesso à educação superior, em contraposição ao histórico elitista do país. Nesta perspectiva, a despeito de focos de análise específicos, as produções tenderam a explicitar as diversas formas de desigualdade econômica e social (racial, cultural, de gênero, territorial, dentre outras), que fazem dos estudantes de ES sujeitos vulnerados. Elas são registradas em diversos contextos: no familiar e comunitário, no escolar e profissional; e, a partir das demandas deles decorrentes, relacionadas à equidade.

Muitos textos se dedicaram a investigar a capacidade das políticas existentes promoverem mudanças no perfil dos estudantes das IES e, ainda, nos desafios para que a educação superior se torne efetivamente inclusiva e equitativa, como um bem público e direito de todos. É o caso de 08 investigações que analisaram a implementação de PAA em IES brasileiras que, embora sob diferentes perspectivas, tiveram em comum o propósito de analisar sua democratização via políticas de acesso ou acompanhamento da permanência/interrupções de trajetórias acadêmicas, por meio de estudos do perfil socioeconômico (Pinto, 2010; Décia, 2013; Mello, 2013; Bastos, 2018; Nascimento, 2017; Rocha, 2018; Martins, 2019 e Wittkowski, 2020).

No mesmo contexto, o Programa Universidade para Todos (ProUni) foi foco das pesquisas de Pinto (2010) e Mello (2013). Esta última debateu o impacto da globalização nas políticas de inclusão na educação superior, inserindo o ProUni e as políticas de cotas neste contexto. Pinto (2010), por sua vez, investigou os limites e possibilidades dessa política em termos de qualidade, fundamentando quais seriam as condições

para que os estudantes, ao ingressarem no programa, assinassem um contrato equitativo. Nas palavras da autora:

O conceito de equidade parece ser um interessante referencial para analisar e avaliar o Programa. Pelos dados obtidos no estudo aqui apresentado, parece haver indícios de que os estudantes bolsistas que obtêm sucesso são os que respondem ao princípio da equidade, tanto no que se refere aos seus direitos como aos seus deveres e têm clareza do contrato (Pinto, 2010, p. 90).

Vale destacar que os sujeitos sobre os quais incidiram as pesquisas do *corpus* analisado não abarcaram todos os grupos relacionados nas PAA, seja na lei de cotas ou programas de bolsas e financiamento. Quanto aos sujeitos ou grupos vulnerados, 09 pesquisas elencaram sujeitos e suas demandas relacionadas à necessidade de PAA, a saber: cor/raça/etnia, mulheres, renda familiar, origem escolar, beneficiados de programas de bolsas e localização da moradia (região brasileira, capital ou interior). Apesar de a variável ‘cor/raça/etnia’ aparecer em 07 trabalhos, somente um deles teve este foco específico: o estudo realizado por Rocha (2018), sobre indígenas; nas demais investigações, esta variável foi analisada em conjunto com os indicadores de perfil socioeconômico dos estudantes.

Nas produções do *corpus* selecionado não constituíram grupos de análise as comunidades remanescentes quilombolas, nem as pessoas com deficiência (PCD) - estas, tardiamente incluídas na lei de Cotas (em 2016), mas para as quais políticas institucionais de equidade são fundamentais para se manterem estudando¹⁹. No que concerne às pessoas com deficiência, este aspecto parece sugerir que a inclusão ainda permanece bastante vinculada à concepção de educação especial,

¹⁹ A título de exemplo: pessoas com deficiências sensoriais demandam intérpretes de libras ou elaboração de materiais específicos (braile); deficientes físicos necessitam de muitas adaptações de infraestrutura em todos os diferentes espaços das IES.

embora a inclusão, compreendida a partir do reconhecimento e valorização das diferenças e, também, como direito constitucional, demande políticas de equidade (para este e para todos os grupos sociais, especialmente os mais vulnerados).

Por outro lado, apesar de no Brasil não figurarem como público das PAA, mulheres e a equidade de gênero foram objeto de estudo de Santos (2013a), Borges (2015) e Nascimento (2017), que defenderam a necessidade de políticas para este grupo. Neste sentido, vale ressaltar o trabalho de Santos (2013a) que, ao analisar a distribuição de matrículas nas IES brasileiras por sexo autodeclarado, identificou muitos equívocos no uso do termo equidade. Para a autora, diversos autores assinalam que homens e mulheres têm quantidades próximas de matrículas e concluintes para afirmar a existência de paridade de sexo. Assim, estes e outros dados escamoteiam a necessidade de políticas públicas específicas para as mulheres, desconhecendo suas diferenças (que são convertidas em desigualdades) de contexto social, atividades, inserção no mercado de trabalho formal, produção e remuneração em relação aos homens²⁰. Cabem, portanto, políticas para mulheres na educação superior, pois, embora elas tenham avançado na conquista de direitos (em especial, acesso à educação e participação no mercado de trabalho remunerado), no cotidiano estes não se concretizam de forma igualitária aos homens (Santos, 2013a).

Ainda com relação aos sujeitos, grande parte das pesquisas abordou o debate da equidade ao problematizar a implantação de

²⁰ As mulheres constituem a maior parte das matrículas de graduação (em 15 dos 20 cursos com mais matrículas), tanto em IES privadas quanto públicas (INEP, 2024); Mas, no mercado de trabalho, a diferença de remuneração entre homens e mulheres, que há anos tendia à queda, após 2020 voltou a subir, atingindo a marca de 22% no fim de 2022. Ou seja: a mulher brasileira recebe, em média, 78% do salário de um homem. No caso de mulheres pretas ou pardas, o cenário é muito mais grave: seu salário é, em média, menos da metade dos homens brancos (46%), que ocupam o topo da escala de remuneração do país (Brasil, 2023).

políticas educacionais de inclusão para sujeitos de diversidades em suas demandas. Elas apresentaram, como pressuposto, que o ingresso de diversidades irá gerar equidade na educação superior. Nessa linha, a inclusão parece ser o elemento propulsor de políticas que alteram o perfil e, por fim, introduzem ou se aproximam da equidade, cujo debate, não está consolidado.

Quanto à caracterização das produções no **aspecto epistemológico**, ressaltamos que a identificação e categorização de palavras associadas/vinculadas às definições de equidade foi de grande dificuldade, pois muitos trabalhos não definiram claramente como compreendiam o conceito, tampouco indicaram autores de referência. Importa observar, porém, como apontado em um dos estudos, que “falar em equidade remete invariavelmente a significados opostos: iniquidade, injustiça, desigualdade” (Décia, 2013, p. 51) e exclusão. Em função disso, talvez, tenham sido recorrentes, nos textos, palavras de sentido oposto ao de equidade. Nessa linha, de forma unânime, todas as produções utilizaram a palavra desigualdade, mostrando que a relação entre equidade e desigualdade(s) é muito presente nos textos que se dedicam à análise de políticas para a educação superior do país.

O termo **igualdade**, por exemplo, foi em muitas das produções, como sinônimo ou complementação de equidade, revelando falta de aprofundamento teórico-conceitual. Outras pesquisas fizeram o debate sobre igualdade e equidade na perspectiva jurídica (leis, direitos e interpretação de normas), aproximando o termo do sentido de justiça, significando qualidade material. Alguns sinalizaram a equidade como igualdade de condições educacionais; outros apontaram vários tipos de igualdade: de acesso, racial, social, formal, de gênero, entre outras.

Nos trabalhos em que o termo equidade estava imbricado à **qualidade** na educação superior, ela foi retratada como um indicador de

avaliação das tendências mundiais da qualidade (Bertolin, 2007) e como dimensão que objetiva eliminar ou minimizar “os efeitos das diferenças sociais, culturais e econômicas dos alunos no desenvolvimento de suas competências” (Catunda, 2012, p. 173). Neles, fica evidente que o acesso à ES é considerado um indicador de qualidade ou de sua eficácia.

Mas a equidade também foi analisada considerando distintas vertentes do conceito de qualidade na ES, como faz Huida (2020), sugerindo que o acesso à ES, por si, não garante equidade.

De um lado, as que têm a educação como aprendizagem técnica, conhecimento operacional e formação como insumo econômico, concebem a qualidade como cumprimento de expectativas e demandas do mercado, de satisfação de clientes. De outro, estão as que concebem a educação em sua vertente político-educacional, atrelando a qualidade à formação de sujeitos e cidadãos críticos e transformadores da sociedade (Huida, 2020, p. 39).

Na mesma linha desta autora, a maior parte das produções que relaciona equidade à qualidade, compreende que esta última deve compor uma vertente político-educacional de formação de sujeitos críticos e transformadores da sociedade.

As pesquisas acadêmicas que associaram equidade à **justiça** utilizaram John Rawls para fundamentar sua própria concepção. Não por acaso, estes textos tiveram por objeto de investigação o Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas para indivíduos baixa-renda. A maior parte destas produções indicaram Rawls como referência no tema, ainda que algumas tenham discordado do seu viés interpretativo.

As investigações que vincularam equidade na educação superior à democracia e/ou **democratização**, tiveram em comum José Dias Sobrinho como referência teórica, para quem: “o princípio da equidade, que está na base de uma sociedade democrática, é um valor a ser

realizado também nos processos ditos de democratização da educação superior” (Dias Sobrinho, 2013, p. 116). No entendimento do autor, não pode haver democratização da educação superior sem equidade ou justiça social que leve à inclusão de grupos sociais e indivíduos historicamente vulnerados.

Este autor explicita que equidade na inclusão envolve não só o acesso, mas também a garantia de “condições para que os incluídos, até então marginalizados, tenham as condições básicas, pessoais e estruturais, para frequentarem as salas de aula e laboratórios” (Dias Sobrinho, 2019, p. 3). Deste modo, ela perpassa não só a elaboração de políticas de acesso às instituições educativas, no nível macro da sociedade, mas de políticas institucionais, no nível micro, pois cabe a estas fazer o acompanhamento da inclusão de estudantes vulnerados da comunidade.²¹

Os pesquisadores que analisaram a equidade com foco em políticas de acesso mencionaram o “direito ao acesso na educação superior”; vincularam o termo equidade, deste modo, à interrelação entre **democratização, princípio e direito**. A equidade como princípio, por exemplo, foi mencionada por Hiran Silva (2007) como imperativo ético na construção da cidadania, da democracia e da diminuição das desigualdades sociais.

Ainda do ponto de vista epistemológico, cabe mencionar que, em alguns trabalhos, identificamos contradições, como a utilização de autores reconhecidos no estudo da equidade, ao lado de outros de correntes ou vertentes epistemológicas distintas, sem a devida indicação

²¹ No que refere à educação superior, o autor afirma que quanto maior a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, maiores devem ser os esforços institucionais para garantir a eles condições de permanência e de usufruir dignamente de ensino e pesquisa de qualidade, nos mesmos termos do usufruído por grupos sociais mais favorecidos econômica e culturalmente (Dias Sobrinho, 2019).

das diferenças entre eles; estes casos, novamente, sugerem fragilidade conceitual e teórica. Uma das pesquisas analisadas mencionou, por exemplo, diferentes formas de conceber o termo igualdade (diante de oportunidades, da lei e de fato) tendo por amparo e reproduzindo as críticas de Norbert Bobbio (liberal-socialista) à percepção de democracia no Estado Liberal. Mas, em uma seção sobre equidade, aproximou os termos justiça e equidade, utilizando a expressão “igualdade equitativa de oportunidades” como um elemento do princípio de justiça, presente na base das ideias liberais de Rawls (1971).

Em uma outra investigação, Ronald Dworkin e John Rawls, ambos defensores da igualdade liberal, foram utilizados para fundamentar o conceito de justiça distributiva; no entanto, logo no início do trabalho (resumo), o autor assume opção teórico-metodológica vinculada às concepções de Paulo Freire e ao método dialético-crítico.

Quanto **aos autores utilizados** para fundamentar as concepções sobre equidade, os trabalhos analisados mostraram grande variação, permitindo identificar teóricos de diferentes países e correntes, todos pertinentes para a definição e compreensão do termo. O autor mais citado, porém, foi John Rawls, com menções à obra *Uma teoria da justiça* (1971). Mesmo que algumas das produções analisadas tenham mostrado divergências em relação à proposição de equidade tal como formulada por Rawls, de viés liberal, a obra referida foi a principal referência de cinco estudos, além de mencionada por vários outros. Ainda no que refere aos autores mais citados, estão brasileiros com trabalhos mais recentes e de viés humanista (como Felicettie Morosini, 2009; Dias Sobrinho, 2013; Bertolin, 2009).

Algumas publicações de organismos internacionais, como UNESCO, Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também se fizeram presentes para

fundamentar teoricamente alguns textos do *corpus* analisado. No caso destes documentos também não houve rigor conceitual; o termo 'equidade' foi definido de forma diversificada - ora como justiça, ora como qualidade, ora como igualdade de oportunidades, ora como inclusão. E a maioria deles não sinalizou quais as fontes e autores de referência para os posicionamentos adotados.

O termo inclusão também foi identificado nos documentos internacionais, com poucas associações à palavra equidade; foi descrito de forma sucinta, tendo sido compreendido como inserção de diferentes grupos vulnerados/excluídos na sociedade e na educação superior. Deste modo, a necessidade de inclusão fica como que subtendida em face das muitas menções ao seu oposto, exclusão, em particular na descrição de contextos de desigualdades.

Finalizando esta análise, destacamos ter chamado a atenção dos autores que algumas das produções analisadas revelaram um ecletismo teórico, isto é, mescla de distintas matizes sem explicação das articulações entre as abordagens escolhidas. Além disso, há uma certa 'polissemia' do conceito de equidade nos trabalhos; em alguns momentos ele equivale à igualdade, em outros é sinônimo de justiça ou, mesmo, de direito. As palavras mais frequentemente associadas à equidade foram 'igualdade', 'qualidade' e 'justiça', mostrando que o debate sobre o tema tende a ser, ao mesmo tempo, progressista e com matriz liberal. Elas denotam, portanto, a necessidade de as produções acadêmicas avançarem no entendimento deste termo, mais amplo do que inclusão.

Considerações finais

A educação superior como bem público e direito social, premissa de documentos internacionais e regionais desde o final da década de

1990, demanda que a equidade seja um dos pilares das políticas públicas que buscam edificar sistemas educacionais capazes de fundamentar sociedades mais justas e democráticas. Nesta linha, identificar a utilização do termo equidade em políticas públicas de educação se faz importante, em especial no caso de países historicamente desiguais, como o Brasil.

Nesses casos, o debate sobre equidade assume relevância à medida que busca contribuir para reflexões sobre as possibilidades de reparar um passado de discriminação e exclusão de diversos grupos sociais vulnerados que, por séculos, fizeram do acesso a este nível de formação um privilégio. Além disso, aprofundar a temática é fundamental para reafirmar a importância da conquista e garantia de direitos voltados a diferentes grupos, que ainda sofrem com o peso da opressão e das desigualdades, a exemplo, das pessoas com deficiência, população baixa renda, egressos de escola pública, povos indígenas, pretos e pardos, comunidades tradicionais, remanescentes quilombolas, mulheres, comunidade LGBTQIAPN+, dentre outros. A presença do termo equidade em produções científicas, portanto, pode ser tomada como um ‘termômetro’ do quanto a comunidade científica está atenta à sua importância em políticas públicas de educação superior, considerando sua necessidade nos âmbitos macros (do país) e micro (das instituições).

Nesse sentido, a análise efetuada quanto à utilização do termo equidade em teses e dissertações em educação superior, a partir da base da Capes, mostrou que no Brasil a produção não só é escassa, recente e foco de regiões/grupos de estudo específicos, mas que sua compreensão é incipiente, com contradições e falta de maiores fundamentos conceituais e teóricos.

Algumas investigações tiveram por foco a demanda por equidade para grupos específicos, com implicações diversas (de ordem social,

racial, de gênero, outros), conforme os sujeitos da pesquisa. E, apesar de muitos grupos sociais necessitarem políticas de equidade, nos textos analisados estas aparecem de forma quase isolada, sem menção ou interrelação com a luta de outras diversidades. E, embora a maior parte das temáticas abordadas tenha levado em conta a implantação das PAA e políticas de inclusão, os sujeitos das pesquisas não foram representativos de todas as diversidades a serem incluídas na educação superior.

A análise do termo equidade em teses e dissertações em educação superior no Brasil mostrou que sua utilização foi uma maneira de enunciar o contexto de exclusão e desigualdade social neste nível de formação, bem como a emergência de políticas públicas que buscam, na educação, um fundamento para minimizar diferenças e construir sociedades mais democráticas. Além disso, a equidade ainda não é trabalhada como 'protagonista' do conteúdo das investigações; ela aparece na cena da educação superior como coadjuvante, de forma assistemática e fragmentada, permeada por imprecisões epistemológicas.

No entanto, as análises ratificaram a relevância das políticas de ação afirmativa (PAA) em um país repleto de desigualdades, que se fazem refletir nos números e indicadores das diversidades presentes na educação superior. Mostram a pertinência de estudos sobre mudanças de perfil, de modo a fazer as IES, públicas e privadas, espaços menos elitistas e excludentes. Mostram, ainda, a necessidade de políticas de permanência e êxito nos estudos, pois, do contrário, os grupos que conseguem alcançar o acesso à educação superior seguem sendo condenados ao fracasso. Os estudos mostram que equidade na educação superior implica, portanto, em apoio e acompanhamento constante ao longo da trajetória de estudantes vulnerados, até a conclusão do curso,

para que haja igualdade, justiça, qualidade, garantia do direito e democratização.

Referências

AZEVEDO, Mario L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**. Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5ª ed. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2021.

BERNHEIN, Carlos T.; SEGRERA, Francisco L. *La Conferencia Regional de educación superior de La Habana (1996) y la democratización de América Latina*. In: MENEGHEL, Stela Maria; CAMARGO, Murilo Silva de; SPELLER, Paulo (Org.). **De Habana a Córdoba: duas décadas de educação superior na América-Latina**. Brasília: Editora Nova Letra, 2018.

BASTOS, Eliane. **Aplicação da Lei de Cotas nos cursos de Direito e Medicina da Universidade Federal de Rondônia Campus Porto Velho**: Política de ação afirmativa por justiça social com equidade. 23/11/2018. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho/RO, 2018.

BERTOLIN, Júlio C. G. **Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização - Período 1994-2003**. 01/03/2007. 281 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2007.

BERTOLIN, Júlio C. G. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia dos sistemas em tempos de mercantilização. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009. ISSN 1982-5765.

BERTOLIN, J.; SCHAEFFER, O.; DEL RÉ, C. O modelo comunitário regional e a equidade na Educação Superior brasileira. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21284>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. *Justicia Social y Equidad Escolar. Una Revisión Actual*. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, 2012, Vol.1 (1). Disponível em: art1.pdf (rinace.net) Acesso em 06 mai. 2023.

BORGES, Rovenia A. **A interseccionalidade de Gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos EUA**. 03/12/2015. 215 f., Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília (UNB), Brasília/DF, 2015.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília/ DF, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Igualdade no Trabalho**. Conheça os principais pontos do PL da Igualdade Salarial aprovado na Câmara nesta quinta-feira (4). Conteúdo publicado no sítio eletrônico do Ministério das Mulheres em 04/05/2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2023/maio/conheca-os-principais-pontos-do-pl-da-igualdade-salarial-aprovado-na-camara-nesta-quinta-feira4#:~:text=Desigualdade%20salarial%20no%20pa%C3%ADs,do%20que%20ganha%20um%20homem>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2024.

CAMARGO-ABELLO, Marina. “El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos”, **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios

Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (especial) (juliodiciembre), 2009. (p. 1619-1638).

CATUNDA, Arturo C. **Fatores de qualidade da educação superior**: estudo sobre os dados dos cursos de administração. 01/03/2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA, 2012.

DÉCIA, Ana C. M. **Programa de Ações Afirmativas na UFBA à luz da visibilidade midiática no ambiente virtual: entre ações institucionais e percepções dos sujeitos (estudo de caso do curso de Odontologia)**. 06/05/2013. 269 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, SP, 18(1), 107-126. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/8vyv53ksSMWX7jhYsHLSXv/?lang=pt#Acesso em 06 maio 2023>.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. Editorial. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 01, p. 1-7, mar. 2019.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (FONAPRACE). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos(as) das IFES - 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> Acesso 15 abr. 2023.

FREITAS, Ana Elisa de C.; HARDER, Eduardo. Entre equidade social e assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas de ação afirmativa de educação superior para indígenas no Brasil. Século XXI, **Revista de Ciências Sociais**, v.3, no 1, p. 62-87, jan./jun. 2013.

GASPARETE, Carolina A. **Um estudo sobre escola justa: quando em busca do gênero encontramos o anseio pela democracia**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em

Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG, 2018.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

HUIDA, Rafaella. **Qualidade dos cursos de Direito em Santa Catarina no período pós-LDB/1996**. 27/08/2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau/SC, 2020.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2005.

MARTINS, Rosane M. **A educação superior no período pós-LDB/1996: democratização e mercadorização no curso de Direito**. 14/03/2019. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau/SC, 2019.

MCCOWAN, T. *Three Dimensions of Equity of Access to Higher Education*. **Compare**, v. 46 (4), p. 645-665, 2016. Disponível em: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1501901/1/McCowan_Three%20dimensions%20of%20equity%20of%20access%20to%20higher%20education.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

MCCOWAN, T.; BERTOLIN, J. *Inequalities in Higher Education Access and Completion in Brazil*. Genebra (Suíça), **UNRISD Working Paper on Universities and Social Inequalities in the Global South**, n. 3, abr. 2020. United Nations Research Institute for Social Development, 39 p. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/246235/1/WP2020-03.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MELLO, Estefânia T. **Educação Superior no Brasil: uma reflexão sobre as implicações das Políticas de Acesso E Permanência nas Instituições de Ensino Superior**. 09/09/2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão/SC, 2013.

MENEGHEL, Stela M.; CAMARGO, Murilo S. de; SPELLER, Paulo. **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina**. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-book) 287. Disponível em: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/De%20Havana%20a%20Co%CC%81rdoba%20%20Duas%20de%CC%81cadadas%20de%2>

oEducac%CC%A7a%CC%83o%20Superior%20na%20AL&C.pdf Acesso em: 13 jun. 2023.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL (ONU). Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>
Acesso em 23 junho 2023.

NASCIMENTO, Jaqueline D. do. **Mulheres nos cursos de Engenharia da UFBA: Um estudo sobre o acesso e desempenho**. 14/08/2017. 269 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA, 2017.

NUSSBAUM, Martha C. **Educação e Justiça Global**. Tradução: Graça Lami. Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

PEREIRA NETO, Francisco E. *et al.* A expansão da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. Seção temática: Educação em contexto de crise sanitária causada pela Covid-19 **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e263111, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349263111por>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PINTO, Marialva L. M. **Qualidade da Educação Superior e o ProUni: limites e possibilidades de uma Política de Inclusão**. 01/12/2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2010.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova: Revista De Cultura E Política**, (25), 25–59. 1992. (Publicação na coleção: 21 jan. 2011). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/cRWvCkJhHsPR7q8KnpH93KN/?lang=pt#> Acesso em 23 jun. 2023.

RAWLS, John. **A theory of justice**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1971.

ROCHA, Francine. **Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e equidade**. 29/03/2018. 513 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, 2018.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723– 747, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058>. Acesso em 29 maio. 2023

SANTOS, Antonio R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7 ed. revisada conforme NBR 14724:2005. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Anita L. P. dos. [Encargos reprodutivos na educação superior: um estudo de gênero no curso de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Agrárias - CCA/UFPB]. **Relações de Gênero e Educação Superior: uma análise das experiências de estudantes grávidas e mães do curso de Ciências Biológicas do CCA/UFPB**. 23/05/2013. 130 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB, 2013a.

SANTOS, Janete dos. **Acesso à Educação Superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 14/08/2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 4–17, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SILVA, Ana Maria da. **Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: o REUNI em Mato Grosso do Sul**. 01/04/2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS, 2011.

SILVA, Hiran F. O. L. **Ajuste estrutural e educação superior no Brasil: princípios negados**. 01/03/2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. *Masificación, equidad y calidad. Los retos de la educación superior en Brasil - Análisis del periodo 2009-2013*. BRUNNER, J. J.; VILLALOBOS, C. (Orgs.) **Políticas de educación superior en Iberoamérica 2009-2013**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diogo Portales, 2014, 1ª ed., p. 199-243.

UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: http://www.Unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco. Acesso em: 21 jan. 2024.

UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura].

Educação 2030 - **Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por Acesso em 23 junho 2023.

VOSGERAU, Dilmeire. S. R.; ROMANOWSKI, Joana. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WITTKOWSKI, Jussete R. T. **Estruturas administrativas de atendimento a estudantes de uma universidade da Região Sul após a Lei de Cotas**. 28/02/2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau/SC, 2020.

WITTKOWSKI, Jussete. R. T.; MENEGHEL, Stela. M. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. Polyphônia. **Revista de Educación Inclusiva / Polyphônia**. Journal of Inclusive Education, v. 3, n. 3, p. 130-152, 29 dic. 2019. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/313/246> Acesso em: 26 mar. 2023.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Social Mobility Report 2020: Equality, Opportunity and a New Economic Imperative (Insight Report)**. Jan. 2020. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/Global_Social_Mobility_Report.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

2

DIÁLOGO, HERMENÊUTICA E ABERTURA

Rafael Ludwig

Luis Carlos Rodrigues

Celso Kraemer

Introdução

O título, “Diálogo, Hermenêutica e Abertura” dá forma a uma ousadia que pretende evidenciar a educação dialógica de Paulo Freire como abertura, no âmbito de uma pedagogia hermenêutica, em interlocução com Hans Georg Gadamer e Hans-Georg Flickinger. De acordo com o pressuposto de nossa compreensão, identificar a característica de abertura no diálogo elucida a dimensão hermenêutica presente no pensamento freiriano acerca da educação.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, centrada na compreensão de uma das características fundamentais do diálogo em Paulo Freire, a abertura na existência para o *ser mais*. A busca pela identificação desta característica conta como auxílio da filosofia de Gadamer e as contribuições de Flickinger. Identificar a abertura como característica fundamental no diálogo em Freire, com o auxílio destes autores, é um caminho criativo para, por um lado, assinalar que a aspectos da Hermenêutica Filosófica de Gadamer perpassam a pedagogia de Freire, quanto, por outro lado, assinalar mais profundamente as contribuições de Freire para a Filosofia da Educação.

O diálogo com o outro e com o mundo

O diálogo parece estar intimamente ligado à própria trajetória da Filosofia, se considerarmos Sócrates e Platão como os iniciadores desta

longa história. O diálogo se verifica tanto no método socrático quanto na pedagogia de Platão, que priorizam a oralidade do diálogo no processo filosófico, quanto no estilo literário de Platão que, na quase totalidade de seus escritos, redigiu diálogos. De Platão ao século XX, o diálogo sempre esteve presente, de diferentes maneiras, mesmo que às vezes em segundo plano, mas, ainda assim, conduzindo o processo de pensar, filosofar, criar, sobretudo se considerarmos “a arte do diálogo, da argumentação, do perguntar e do responder, do objetar e do refutar, e que se realizam também face a um texto como diálogo interior da alma que busca a compreensão” (Gadamer, 1997, p. 283). Na segunda metade do século XX estes dois autores, Paulo Freire nos domínios da Educação, Hans-Georg Gadamer nos domínios da Filosofia, no contexto histórico das demandas do Ocidente, retomam tão significativamente a noção de diálogo para a Educação e para a Filosofia que é impossível não se interrogar acerca de um entrecruzar-se de ambos no campo da Filosofia da Educação.

Pensar o diálogo em Freire em uma filosofia da educação requer explorar a sua essência¹, relacionada ao *ser* dos humanos que, para ele, é movimento e mudança. O diálogo só é autêntico no inacabamento das

¹ A questão da essência é um conceito central na filosofia e tem sido discutida por filósofos ao longo da história. A noção de essência na filosofia refere-se à natureza fundamental ou característica de algo, e a compreensão da essência pode variar dependendo da tradição filosófica e do filósofo em questão. A essência desempenha um papel importante em muitos debates filosóficos, incluindo aqueles sobre metafísica, ontologia, ética e existencialismo. Paulo Freire, foi um influente pedagogo brasileiro conhecido por seu trabalho na área da educação popular e crítica. Em sua abordagem educacional, ele tinha uma visão particular sobre a noção de “essência”. Freire acreditava que a essência do ser humano está intrinsecamente ligada ao ato de ser um ser pensante, questionador e transformador da realidade. Para Freire, a essência humana é algo que se desenvolve e se manifesta através da prática de reflexão crítica e da ação transformadora. Ele argumentava que os seres humanos são seres inacabados, em constante desenvolvimento, e que a educação desempenha um papel fundamental na formação dessa essência. Ele via a educação como um processo pelo qual as pessoas poderiam adquirir conhecimento e consciência crítica para entender e transformar a si e à sua realidade social, política e econômica. Em vez de uma visão universalista e imutável da essência humana, Freire enfatiza a dimensão histórica e processual desta essência. Dado a isto a importância que tem para ele a prática dialógica, da conscientização e da ação como elementos centrais na formação da essência humana. Assim, para ele, a essência humana está relacionada à capacidade de reflexão, questionamento e transformação, e a educação desempenha um papel vital na revelação e no desenvolvimento dessa essência.

peças que dele tomam parte. Tanto em Freire quanto em Gadamer, a sempre inacabada busca da Filosofia pela verdade é necessariamente perpassada pelo diálogo, sem a ilusão de encontrar um ponto final. “Para ser tem que *estar sendo*.” (Freire, 2021b, p.102. Itálico no original). Isto assinala o caráter de abertura essencial da própria essência humana em seu *dever*. É o inacabamento, enquanto potência *real-virtual*, que desdobra as humanidades em suas possibilidades. Conscientes de sua condição, as e os humana/os podem buscar, na educação, ampliar suas possibilidades. O que implica na busca de *ser mais* no essencial inacabamento.

[...] Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do *devenir* da realidade (Freire, 2021, p. 101 e 102).

O diálogo é compreendido por Freire em sentido filosófico, portanto, mais profundo do que uma simples comunicação horizontal entre as pessoas. Em educação, o diálogo constitui um conjunto complexo de princípios, atitudes e práticas que abrangem a dimensão ontológica, epistemológica, ética, estética e pedagógica. Portanto, não se limita à simples troca horizontal de ideias, posicionamentos e opiniões sobre assuntos variados.

No âmbito ontológico, o diálogo abrange o *dever* histórico das formas de humanidade, constituindo-se e transformando-se num contínuo processo de interações fundamentais, na essencial abertura para o *ser-mais*. No âmbito epistemológico, Freire enfatiza que o diálogo é parte essencial nos processos de conhecer. Na concepção dialógica, o conhecimento não é *algo*, disponível, pronto, prévio às relações humanas, ao qual o diálogo nos ajudaria a chegar. Trata-se, portanto, de *processos*

de conhecer, criar, compreender e transformar o mundo, não de *metodologia pedagógica* para nos *conduzir ao conhecimento* previamente existente.

Em educação, enquanto situação de comunicação, no diálogo, os seres humanos conhecem, ou seja, elaboram e modificam compreensões sobre si, sobre o mundo, sobre conceitos, sobre a história; compartilham, interagem e transformam a si e seus conhecimentos.

Se esta intercomunicação, não obstante, só existisse dentro de uma mesma unidade “epocal”, não haveria continuidade histórica. Esta, que é indubitável, se explica na medida em que a intersubjetividade, a intercomunicação, sobrepõem a interioridade de uma unidade “epocal” e se estendem até à seguinte. Esta solidariedade intercomunicativa entre unidades “epocais” distintas constitui o domínio da “estrutura horizontal” (Freire, 2002, p. 60. Aspas no original).

O aspecto comunicativo, inerente ao diálogo, enquanto relação interpessoal (que faz parte da educação dialógica), inicialmente, quando desconsidera o devir histórico, que implica o mundo e a realidade vivida pelas pessoas, em seu carácter processual, gera mal-entendidos. Isso ocorre, particularmente, no ambiente escolar, onde muitas vezes o diálogo é erroneamente visto como uma ameaça à autoridade do professor: um ato permissivo, um mero bate-papo, uma perda de tempo, entre outros.

O diálogo, na verdade não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. [...]” (Freire, 1997, p. 61. Aspas do original).

A educação dialógica também não é uma relação de ensino-aprendizagem, unilateral, bancária, em que o educador deposita conhecimentos na cabeça dos educandos, como se se fizesse depósitos numa conta de banco. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si

mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2021, p.95), o que implica a participação ativa de todos. Como se vê, trata-se de uma educação ativa para todas as partes envolvidas. O gesto escolar de transmitir o conhecimento ao aluno pelo trabalho da docência é uma prática violenta contra a educação dialógica. O diálogo pressupõe o conhecimento como parte do processo, não como dado prévio. Por isto, ele é uma relação efetiva com os demais e com o mundo. A educação dialógica se estabelece num diálogo entre pessoas igualmente curiosas (docentes e discentes), pesquisando e buscando saber, o que envolve a realidade vivida das pessoas, sua história. A comunicação de um conhecimento, desvinculado das experiências que as pessoas têm do mundo, é violência à dimensão ontológica, epistemológica, estética, ética e pedagógica do diálogo.

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica. (FREIRE, 2021, p. 128. Parênteses no original).

As circunstâncias e demandas das pessoas, em seu presente, são permeadas pela história, pelo passado longínquo e pelo passado próximo. É o passado permeando o presente que constitui sua realidade, como diz Freire, pois o presente subsume o passado, sua história, na *abertura* para a realização do *ser mais*, em devir, não no *fechamento* de uma teleologia fatalista. Conquanto considere a realidade vivida pelas

peças, na dimensão ontológica de sua *existência* (Jaspers, 2011), a atitude dialógica perpassa também a dimensão epistemológica e ética, abrangendo, portanto, seu ser, seu conhecer e suas escolhas, conforme possibilidades virtualmente disponíveis. É assim que Freire parece desafiar, a um só tempo, a permissividade de um mero bate papo no lugar do diálogo autêntico na prática pedagógica e seu oposto, a intransigência da educação bancária.

É através deste (diálogo) que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não contra *elas* (Freire, 2021, p. 95 e 96. Parênteses nossos e itálicos do autor).

Para Freire, o diálogo deve ser estabelecido numa relação de horizontalidade, uns ao lado dos outros, no *ser-com* (Heidegger, 2012) e não verticalmente, de cima para baixo. O diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto pessoas, mas também enquanto expressam suas escolhas, que não se dão por acaso, mas, decorrem da atuação de todo o seu passado atuando nas circunstâncias de seu presente (Ortega Y Gasset, 1960). O modo de presença do educador aos educandos não pode constituir uma prática autoritária, de quem acha que só ensina, como também não se pode negar a autoridade do professor. As diferenças entre o educador e o educando se dão em uma forma de relação em que a liberdade do educando não é proibida de exercer-se, mas em uma relação epistemológica, em que o *ser* não é tolhido, indicando um vínculo ético entre educando e educador.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca porfazer-se. (...) (Fiori, In: Freire, 2021b, p. 22. Aspas no original).

O diálogo é um ato que não se limita à reunião de duas pessoas discutindo um tópico porque pode transcender essa superficialidade, propiciando uma conexão mais profunda, na busca conjunta por significados mais distantes de seu *que fazer* imediato, no mundo em que vivem. A consideração da realidade vivida pelas pessoas é o que propulsiona o alargamento de seu mundo. Um conhecimento distante dessa realidade gera ilusões, em seu modo abstrato de figurar a realidade, não dura nos seus corpos de docentes e estudantes, pois não faz parte de seu devir histórico. Gera ingenuidade. O conhecimento que parte do mundo vivido alarga e o conhecimento que parte da abstração distante restringe a consciência que as pessoas têm de seu mundo.

A atitude epistemológica do educador pode ser curiosa do conhecimento do educando. A curiosidade do educador gera o desejo de ouvir o educando, caminho para o diálogo. Quando o educando é ouvido, ele também pode querer ouvir. Não é certo que isso ocorra, mas, caso aconteça, a distância entre o conhecimento do educador e do educando é superada. O conhecimento de ambos, mesmo com intensidades diferentes, deve interagir num circuito comum. A educação deve viabilizar o circuito dos afetos nos encontros entre as pessoas nos contextos pedagógicos.

A dialogicidade, na Filosofia da Educação pensada por Paulo Freire, é sempre uma relação de intensidade com os outros e com o mundo, como tantas vezes é mencionado pelo educador brasileiro. Ela transcende definições redutoras de diálogo em educação. Envolve a

totalidade do *ser*, do conhecer, do sentir e do agir, pois é mais profundo do que uma simples conversa.

O diálogo como abertura pela hermenêutica

A hermenêutica filosófica, segundo a abordagem específica de Hans- Georg Gadamer, não só dá novo vigor e sentido à hermenêutica, quanto à própria filosofia. *Verdade e Método* (Gadamer, 1997), em seus dois volumes, recoloca as possibilidades metodológicas da filosofia e, também, das Ciências Humanas, que são brindadas por um rejuvenescer na hermenêutica filosófica. Além da Filosofia e das Ciências Humanas, a área da Educação também é abrangida pelo trabalho seminal de Gadamer. No centro do pensamento de Gadamer está o diálogo, tão relevante para a educação. As humanidades em geral, filosofia, educação, psicologia, antropologia etc., se diferenciam do pensamento científico em sentido mais estrito, com sua tendência à objetividade e universalidade. Na maioria das vezes, a ciência restringe-se a reconhecer como legítimo apenas o conhecimento suscetível à objetificação e à verificação empírica (Flickinger, 2010).

Uma pedagogia hermenêutica, conforme se pretende evidenciar, potencializa o aspecto de *abertura* na educação. Conforme já mencionado, a *abertura* na educação requer o *diálogo*, característica relevante para Gadamer e Freire. A educação freiriana, forjada pelo diálogo, possibilita uma *abertura* ao não tematizado na abordagem dos conteúdos da educação, como as circunstâncias existenciais, a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Os temas educacionais, como costuma acontecer na maioria das práticas escolares, inicialmente, são circunscritos ao método científico, que tende a repetir um caminho já conhecido. Na perspectiva da

hermenêutica filosófica, em situação pedagógica, os temas de estudo podem ser colocados no jogo do diálogo e serem desenvolvidos com singularidade, em cada caso. As escolhas não são autoritárias, feitas somente pelo educador, mas no diálogo entre educadores e educandos.

A prática pedagógica não precisa, necessariamente, ser pensada nos moldes do pensamento científico, podendo pensar seus temas em diálogo. Aquilo que se ensina pode ser posto à prova pelo outro, para, somente então, encontrar o caminho da verdade, que ainda depois de encontrada, deve estar sempre em jogo (Flickinger, 2010).

O entorno da proposição metodológica, na perspectiva da pedagogia hermenêutica, importa mais do que o próprio método. “De fato, no debate científico, estamos habituados a exigir de nós mesmos e dos outros que façam julgamentos sem se entregar a preconceitos” (Flickinger, 2010, p. 95). No entanto, conflitos de toda ordem levam a diferentes aspectos educacionais. São os preconceitos que, mais profundamente, alimentam o pensamento educacional, mesmo quando se trata de temas científicos. Por sinal, a própria ciência é propulsionada pelos pré-conceitos das pessoas.

Por meio da insistência na ideia da objetividade do processo de conhecimento, o sujeito conhecedor imuniza-se, obviamente, a si mesmo, no intuito de não se sentir forçado a dar-se conta de sua própria competência restrita, referente ao domínio do processo que levaria à configuração de sentido a ser elaborado (Flickinger, 2010, p. 19).

A hermenêutica nos alerta contra a tentação de impor uma distância entre o sujeito e o objeto da interpretação. Em vez disso, ela nos encoraja a abraçar a complexidade da relação entre quem interpreta e o que está sendo interpretado, reconhecendo que é nesse encontro entre sujeito e objeto que a compreensão propriamente emerge. Para Gadamer (1997), a hermenêutica filosófica é um campo fundamental na

filosofia, e está essencialmente ligada ao diálogo autêntico, que assim pode ser denominado em vista de seu inacabamento. O diálogo autêntico, assim, não é apenas uma ferramenta, mas o cerne do processo interpretativo, permitindo-nos explorar as camadas mais profundas do significado e da verdade. A hermenêutica filosófica e o diálogo estão profundamente interligados na busca pelo entendimento. Essa inseparabilidade deriva do reconhecimento de que a expressão da condição humana é fortemente influenciada pelo ambiente histórico e moldada pela linguagem.

Conforme salienta Gadamer (1997), todo o processo de compreensão ocorre por meio da linguagem, que serve como o veículo primordial no qual os interlocutores buscam construir um consenso. Assim, para Gadamer, a hermenêutica filosófica não se reduz a um mero método de interpretação, como proposto por Schleiermacher. Em vez disso, a hermenêutica gadameriana busca inserir ontologicamente o ser humano no contexto temático que está sendo analisado. Isso implica a impossibilidade de conduzir um processo de educação apenas com base em uma análise racional que esteja dissociada dos contextos das vivências na qual ela está imersa.

Assim, a hermenêutica filosófica nos lembra que o diálogo autêntico é a via primordial para a compreensão, pois nos permite contextualizar nossas interpretações no cenário histórico e linguístico em que a educação é uma continuidade da vida, abrindo espaço para uma busca conjunta pela verdade e pelo entendimento mútuo. Nesse intercâmbio entre pessoas, vivência e mundo, a linguagem se torna a ferramenta pela qual a compreensão ganha forma e profundidade, enriquecendo nosso conhecimento e perspectiva do mundo. “A linguagem é o meio em que se realiza o acordo entre os interlocutores e o entendimento sobre a coisa” (Gadamer, 1997, p. 559-560).

Um diálogo verdadeiro não pode ocorrer se um dos interlocutores mantiver certezas inabaláveis. Da mesma forma, um pesquisador não pode estabelecer um diálogo eficaz com um texto de referência se abordá-lo apenas em busca de confirmar o que já sabe, ou se adotar uma abordagem acrítica que aceita literalmente tudo o que o texto apresenta, isto é, “tal como ocorre na interpretação de um texto que nunca chega a um sentido último e ‘autêntico’, os interlocutores do diálogo verdadeiro não passam de intérpretes em busca de um sentido possível e por isso mesmo sempre provisório” (Flickinger, 2014, p. 90. Aspas do original).

Em vez de afirmar uma pretensão impensável de verdade - tal como acontecia no caso do oráculo Divino, que exigia uma decifração - o movimento dialógico dá início a um tipo de conhecimento, cuja verdade se constitui, ela mesma, ao longo deste movimento, sem estar disponível, de antemão, para um dos participantes (Flickinger, 2010, p. 93).

A palavra hermenêutica, muitas vezes, é vinculada ao verbo grego *hermeneuein*, significando a tradução de algo que se comunica. Esse aspecto, por si só, já deixa entrever a preciosidade da hermenêutica para o diálogo, conforme necessidade que a comunicação tem de ser possível, para interlocutores que conhecem as coisas de modo diferente.

No entanto, para Gadamer, segundo Flickinger (2010), a hermenêutica, enquanto lida com a comunicação, é mais do que tradução. “Entendido assim, o trabalho do tradutor realiza-se no movimento entre dois horizontes diferentes; ele consiste em tornar possível para o destinatário o sentido da mensagem do autor” (Flickinger, 2014, p.13). A hermenêutica abrange o contexto experienciado pelos interlocutores, em que esses horizontes se dão. A relação de uma pessoa com seu contexto torna possível as escolhas daquilo que ela pode compreender: quando ela se dispõe a ouvir o outro.

O diálogo se instaura e o horizonte se alarga, para a gênese de um novo sentido do que se está comunicando.

A hermenêutica não é apenas interpretar, nem mesmo trata-se de um método para conhecer (maneira como a hermenêutica muitas vezes é reconhecida); ela é uma atitude ética frente à realidade vivida. A reviravolta no sentido da Hermenêutica inicia-se com Heidegger, que vinculou profundamente a filosofia hermenêutica à questão do homem no mundo. Gadamer, discípulo crítico de Heidegger, “Reconhecia o seu mérito antes no fato de ter conseguido liberar a hermenêutica da instrumentalização meramente metodológica privilegiada no século XIX” (Flickinger, 2014, p. 22). Conquanto a hermenêutica não seja somente a interpretação do que se comunica, Gadamer considera os sentidos que as pessoas dão a sua existência. “A interpretação de um texto ou uma fala não revelam por si sós seu possível sentido” (Flickinger, 2014, p.13). O sentido é dado pelo contexto da comunicação, em nível existencial, que se abre à totalidade das ações humanas, em que as pessoas vivem.

Como no jogo, ao qual se entregam os jogadores se abrindo uns aos outros, o compreender desdobra-se no interior de contextos intransponíveis por parte dos sujeitos envolvidos. Contextos estes denominados por Gadamer “horizontes”, dentro dos quais, os indivíduos tomam parte da vida na produção de possíveis sentidos. Horizontes que não podem ser objetificados. Entre eles, o filósofo destacaria a história e a linguagem como espaços nos quais, desde sempre, nos movimentamos, já que não dominamos nem história, nem linguagem por meio do qual conquistamos o mundo. Nem de uma, nem da outra podemos fugir, eis que ambas nos sustentam. Tudo o que se compreende está na história e se desdobra na linguagem. Consequentemente, ambos horizontes contêm, neles mesmos, um acúmulo inesgotável de sentidos. Tal como o artista grego, que busca expor uma das infinitas formas inerentes ao material por ele trabalhado, aquele que quer compreender esforça-se por descobrir um possível sentido no texto, na obra ou na fala consciente de qualquer tentativa de encontrar sentido “autêntico”

haveria de, forçosamente, fracassar. Na concepção gadameriana, história e linguagem assumem o papel de meios primordiais, aos quais o ser humano está entregue inevitavelmente. Assim sendo, o processo de compreender não se descobre apenas como modo de agir dos envolvidos, se não também como o processo de inserção em uma certa ordem do acontecer não manejável por eles (Flickinger, 2010, p. 114 e 115. Aspas do original).

A hermenêutica promove a interpretação, em que a significação é construída e negociada, de modo dialógico. Gadamer nos convida a refletir sobre como entendemos o mundo e a nós mesmos, reconhecendo que nossa interpretação não pode ser desvinculada do contexto em que estamos inseridos. A perspectiva hermenêutica nos ensina que a compreensão é um processo complexo e contextual (Gadamer, 1977).

No âmbito da hermenêutica filosófica, como indica Gadamer, o diálogo autêntico ganha destaque como uma ferramenta valiosa para a interpretação. Quando nos envolvemos em diálogos autênticos, estamos essencialmente interpretando as ideias e perspectivas dos outros. Isso exige que nos coloquemos na perspectiva do outro, busquemos compreender profundamente suas intenções e contextos, e isso é fundamental para uma interpretação mais potente.

Na hermenêutica filosófica o diálogo mantém a estrutura do jogo, “[...] ‘joga-se o jogo’, como diz Gadamer, e, penso eu, do mesmo modo que se poderia dizer do diálogo que ‘se dialoga’” (Flickinger, 2010, p. 75. Aspas do original). É impossível prever um diálogo estrategicamente, como um puro processo técnico, pois é necessário permitir que aconteça. O diálogo não pode ser controlado. Da mesma maneira que o jogo – apesar da possibilidade de utilizar estratégias – sempre contém imprevisibilidade, o que incita os jogadores a abordá-lo de maneiras diferentes. Através do diálogo, a educação segue uma direção cujo resultado não pode ser previsto.

Em um diálogo autêntico, é fundamental demonstrar a capacidade de ouvir atentamente e levar a sério o que está sendo dito. Isso exige a aceitação de que a verdade está sempre em evolução, sujeita a reviravoltas argumentativas e a contínuas ponderações sobre a legitimidade dos raciocínios (Flickinger, 2014).

Nesse contexto, a educação pode ser conduzida sob o princípio do diálogo, ‘vivo’ como diz Gadamer, no qual os interlocutores aceitam o risco de se expor, sem temer ser anulados ou excluídos, mesmo que questionados pelo outro. Assumir esse risco significa renunciar ao direito de ter a última palavra, reconhecendo que o conhecimento é uma construção contínua e contextual (Flickinger, 2014).

O principal objetivo de um diálogo não é alcançar um acordo entre as partes, mas abrir-se ao outro e construir algo comum, sem necessidade de ser idêntico. Portanto, o diálogo não busca consensos. O foco está na transformação que o diálogo provoca nos seus participantes. Cada um dos participantes sai do diálogo transformado, o que não significa que ambos se transformem de maneiras semelhantes. É uma experiência que só pode ocorrer por meio da interação entre os participantes, mas não é a mesma experiência para todos. O resultado do diálogo não é único, mas diversificado.

Para que se considere um diálogo como verdadeiro é necessário que haja disposição por parte dos interlocutores para um processo social aberto, capacidade de ambos se ouvirem, interdependência para chegar a um resultado construtivo e renúncia a quaisquer verdades últimas, uma vez que as verdades são sempre construídas a partir de experiências, sendo que a cada momento se vislumbra um novo sentido. Porém, quando nos colocamos diante do processo pedagógico, o que funciona como problema é a questão da autoridade, autoridade no sentido de abrir possibilidades para reconhecimento e conhecimento. A tarefa central da práxis pedagógica é fazer reconhecer a autoridade objetiva como ingrediente do diálogo verdadeiro (Flickinger, 2014, p. 250).

O diálogo pressupõe uma postura ética de responsabilidade e respeito mútuo. O primeiro passo é reconhecer a inexistência de um conhecimento único e incondicional, no qual a educação deva se basear de forma absoluta. De acordo com Flickinger (2010, p. 02), o campo da hermenêutica é “[...] a experiência ontológica do encontro com o outro e a linguagem que se desenvolve no diálogo”. Nesse sentido, a construção do conhecimento ocorre no movimento das considerações, na interação e nos raciocínios de cada uma das concepções, respeitando as contribuições provenientes das diferentes visões de mundo e das interpretações individuais. O diálogo é o primeiro passo desse processo, evidenciando que a educação começa como uma prática ética, isto é, a abertura ao diálogo é o movimento inicial e essencial da educação, que se inicia como um evento ético.

[...] o diálogo enquanto postura ética nos exige, enquanto educadores, muito mais que a posição anacrônica, irresponsável e sedutoramente confortável de transmissores de conhecimento. O aluno, o educando, o outro que nos interpela, tem algo a dizer. O ato educativo não é o ato de entrega de uma mercadoria com a qual não temos qualquer relação. O ato educativo, por óbvio, também não é um movimento salvacionista, porém, estamos vinculados às suas consequências no mundo da vida. O autêntico diálogo é um espaço de encontro com o outro. Nesse encontro, quando ocorre efetivamente, nos tornamos outros, marcados pela interpelação ética do outro (Gacki, 2012, p. 131).

Ao adotar uma abordagem hermenêutica, abrimos espaço para a evolução constante de significados e aprimoramos nossa capacidade de navegar pelas complexidades do conhecimento humano. Para Flickinger (2014, p. 76), “[...] a riqueza de sentido nunca se revela somente no dito. A fala sempre carrega consigo sentidos e conotações implícitos, que ficam na clandestinidade, ou seja, por trás do dito”. Na perspectiva hermenêutica, centrada no diálogo, os interlocutores se

veem imersos em um processo que vai além da busca por respostas definitivas. É uma jornada que valoriza a abertura para a reflexão contínua e a disposição para abandonar convicções não fundamentadas. O entendimento, portanto, é moldado pela dinâmica do diálogo. O diálogo se desenvolve à medida que os interlocutores aceitam os desafios de que fazem entre si, criando um ciclo constante de desafios e revisão de ideias.

Em última análise, a hermenêutica nos lembra que o conhecimento é um processo dinâmico e contingente. A busca por respostas definitivas pode ser ilusória, mas a arte de perguntar, explorar e revisar nossas suposições é essencial para uma compreensão mais profunda do mundo que nos rodeia.

Considerações finais

O diálogo possibilita uma abertura para o diferente, na medida em que coloca em jogo a realidade em que se vive. É um dos conceitos de Freire, que confere ao seu pensamento a característica de processo que se faz na existência das pessoas. A noção de aberto, em Freire, coaduna-se com uma pedagogia hermenêutica, que se sustenta na hermenêutica filosófica conforme visto acima.

Há uma abertura para a mudança, para Freire, na história vivida pelas pessoas, que faz parte de sua existência. Dito isso, o sentido existencial, que a hermenêutica filosófica dá à educação, segundo uma interpretação que considera os horizontes vividos pelas pessoas, em suas interlocuções, desafia aspectos metodológicos, próprios do pensamento científico. Uma pedagogia baseada somente na ciência anula os aspectos relacionais, ou seja, a força das pessoas com as outras

peças e com o mundo. É neste horizonte relacional das vivências que a educação é um processo dialógico, por conseguinte, aberto.

A educação dialógica aproveita o devir da história, caminho do *ser mais humano*, desvencilhando-se de visões imobilistas, que almejam um ser mais completo, totalmente acabado, caminho da desumanização.

As noções do que se pode entender por interpretar e compreender numa pedagogia que se sustenta em princípios hermenêuticos, em linhas gerais, valoriza o diálogo, na medida em que dá importância às experiências, tanto dos educadores, quanto dos educandos, buscando uma educação relevante para ambos. Assim, é possível frisar que toda a manifestação de interação dialógica é um contínuo processo de compreensão da realidade.

A abertura implica uma dimensão ética de busca da comunhão com outro, independentemente de quanto ele seja diferente. Isto implica que o diálogo autêntico, que, para ser assim, deve ser inacabado, tanto no pensamento de Freire como na pedagogia hermenêutica, precisa demarcar, ressignificar identidades, em meio a um horizonte comum, pois é neste acontecimento ético que o humano sempre se inaugura, conforme exigência de sua existência. É preciso atentar para que este diálogo não se torne uma relação de sujeição, tornando-se somente um monólogo, no qual se extingue a própria capacidade de dialogar. Para que o humano possa vir enquanto acontecimento ético, é preciso estabelecer um diálogo autêntico, como uma condição ética do devir humano.

Em suma, ao que se desenvolveu nas argumentações deste texto, há uma proximidade da pedagogia freiriana com a hermenêutica filosófica de Gadamer. Conceitos como abertura humana, a preocupação com a existência como condição para a educação, bem como as

características do diálogo autêntico explicitam o quanto a pedagogia de Freire desenvolve aspectos da hermenêutica filosófica.

Por outro lado, e isto as apresenta como a coisa mais importante, a relação entre o pensamento de Paulo Freire e a pedagogia hermenêutica potencializa o pensamento de uma Filosofia da Educação, na medida em que oferece uma abordagem filosófica que enfatiza a importância do diálogo, da compreensão contextual e da abertura para a complexidade de uma educação que toma por base a humanidade dos humanos. Não se trata mais do conhecimento já feito, mas do conhecimento como um processo que está sempre fazendo-se, pois vivo e contingente. Isso tem implicações significativas para a forma como fazemos educação na cotidianidade, sobretudo na escola.

Referências

- DALBOSCO, Cláudio A. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 12ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Org.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** (notas: Ana Maria Araújo Freire). 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2009.

GACKI, Sérgio Ricardo. Aproximações da ética do diálogo em Gadamer: um horizonte para a educação. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Unisul**. Tubarão: Número Especial: SIMFOP/EDUCS, v.5, p.126 – 137, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v5e02012126-137>. Acesso em: 04 out. de 2023.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

JASPERS, Karl. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. São Paulo: Cultrix, 2011.

ORTEGA Y GASSET, José. **O homem e a gente** (Trabalho original publicado em 1957). Rio de Janeiro, RJ: Livro Ibero-Americano, 1960.

3

ELEMENTOS PARA UMA EPISTEMOLOGIA DIALÓGICA DA EDUCAÇÃO: *NEXUS* ENTRE GADAMER E FREIRE

Celso Kraemer
Edson Junior Candatten

Introdução

Autores tão díspares como Hans-Georg Gadamer (Alemanha, 11/02/1900 – 13/03/2002) e Paulo Freire (Brasil, 19/09/1921 – 02/05/1997) podem apresentar um *nexus* entre si, no que tange à educação? Esta questão contém implicações teóricas-epistemológicas, que requerem avaliar se há elementos conceituais na obra de cada um deles que explicitem uma *conexão* entre ambos, sem forçá-los indevidamente. Ela também contém implicações político-epistemológicas, motivando saber o que a obra de Freire *ganha* ao se estabelecer *nexus* com a obra de Gadamer e, da mesma forma, o que a obra de Gadamer *ganha* ao se estabelecer algum *nexus* com a obra de Paulo Freire? Há também implicações pedagógicas, nas quais se busca saber se há algum *ganho* para a Educação ao se explicitar possível *nexus* entre Gadamer e Freire?

Metodologicamente, no processo da pesquisa, a hermenêutica filosófica de Gadamer conduz o movimento da compreensão, na busca do *nexus* que empreendemos. Trata-se de um estudo bibliográfico, buscando conexões entre o sentido do diálogo em Gadamer e em Paulo Freire.

Gadamer é um filósofo alemão do século XX. Suas inspirações na Filosofia estão no âmbito da Fenomenologia, sobretudo no modo como a desenvolveu Martin Heidegger. Trata-se de uma hermenêutica radical do ser, a partir das condições efetivas da existência. Com isto ele

contorna o essencialismo das substâncias e das formas para compreender o sentido do ser.

Paulo Freire é um educador brasileiro, oriundo da região Nordeste do Brasil, com todas as marcas características da cultura e do modo de ser desta região. Suas inspirações filosóficas são plurais, embora todas contemplem a temporalidade e a historicidade, não admitindo filosofias pautadas nos essencialismos de um *ser* imutável. A pluralidade de filosofias com as quais Freire dialoga têm o *dever* na temporalidade e a historicidade como elemento comum.

Gadamer, na vertente fenomenológica, desenvolveu o conceito de diálogo enquanto categoria filosófica, abrangendo as dimensões ontológicas, epistemológicas e éticas. Paulo Freire é identificado em educação pela característica dialógica de sua pedagogia. Ante a distância sociocultural entre os dois autores e ante a diferença de interesses que os moveram, mas considerando que o diálogo é uma categoria fundamental na obra de cada um deles, o desafio desta pesquisa é buscar possíveis *nexus* no sentido conferido ao diálogo na Hermenêutica Filosófica de Gadamer e na Pedagogia Dialógica de Paulo Freire.

Estabelecer um *nexus* não significa estabelecer equivalência estrutural ou similaridade total entre eles, nem significa estabelecer uma relação de dependência ou primazia de um autor sobre outro. A questão do *nexus* aqui proposta restringe-se a alguns elementos conceituais, em sentido filosófico, nas dimensões ontológicas, epistemológicas e pedagógicas (em uma única passagem se menciona a dimensão ética, mas que não desenvolvemos neste estudo), no âmbito de um debate sobre educação.

Parte-se do entendimento de que há singularidades (especificidades conceituais) em cada autor que são intraduzíveis ou

incomensuráveis do outro autor em análise, seja de Freire para Gadamer, seja de Gadamer para Freire. Isto equivale a dizer que os conceitos que guiarão a busca por *nexus* entre ambos não necessariamente significam exatamente a mesma coisa para cada um dos autores. É mister preservar a singularidade de suas trajetórias, a maneira como singularizam as filosofias de que lançam mão, as motivações intelectuais, sociais, comunitárias e políticas que movem seus estudos, suas falas e suas escritas. Mesmo assim, temos como pressuposto que alguns conceitos possibilitam uma comunicação de sentidos entre Gadamer e Freire, com grau suficiente de reciprocidade em suas características, permitindo estabelecer um *nexus*, entre eles, com vistas ao debate da Filosofia da Educação, intentando contornar certa *perversidade* contemporânea que submeteu e restringiu a Educação à aprendizagem. Ressalta-se que o percurso deste estudo tem como finalidade contribuir no estabelecimento filosófico de uma epistemologia de educação dialógica.

O primeiro passo, tendo como ponto de partida a presença de dois conceitos nas obras de Gadamer e de Freire, quais sejam, a linguagem e o diálogo, é examinar a proximidade, ou não, de sentidos destes conceitos em cada um dos autores. Esta proximidade é que pode viabilizar o *nexus* buscado. O segundo passo é pensar a educação dialógica a partir das conexões entre Gadamer e Freire.

No contexto filosófico de Gadamer e Freire, a linguagem não se restringe a designar um conjunto de signos universais à disposição dos indivíduos para se comunicarem. A linguagem, enquanto caracterização do ser humano, é o que confere singularidades e especificidades ao nosso modo de sermos humanos, na maneira como estamos inseridos no mundo. Para Gadamer, segundo Pereira (2014, p.168), “A linguagem é o que possibilita a existência de uma unidade entre o ser humano e o

mundo, entre pensamento e coisa”. A condição para caracterizar-se como humano é situar-se em uma comunidade linguística, pois a linguagem é a única possibilidade para estabelecer e para reconhecer o significado do mundo, enquanto experiência humana comum. Isto significa que o mundo não existe antes ou fora da linguagem, como é pressuposto na perspectiva metafísica ou positivista. Indica, também, que a linguagem não é mero instrumento para comunicar o que o mundo é em sua objetividade e neutralidade. Ao contrário, do ponto de vista filosófico assumido por Gadamer e Freire, o ser-do-mundo está implicado no ser-da-linguagem. Mais do que isto, o ser-dos-humanos está imbricado no ser-da-linguagem-e-do-mundo.

A compreensão e a autocompreensão, defendida por Gadamer, define que, em todas as nossas experiências, transcorre uma compreensão das coisas e uma de si. Essa compreensão, entretanto, não se configura como o ato de um suposto sujeito racional autônomo, capaz de revelar alguma verdade ou lei universal, a-histórica, sobre o mundo ou a natureza. A compreensão, conforme entendida na Hermenêutica Filosófica de Gadamer, se sustenta na multiplicidade histórica das experiências humanas e se mantém nela, sem nunca tender a conceitos universais. Gadamer se contrapõe às filosofias transcendentais, que supõem um trabalho da razão que encontraria o elemento conceitual que unificaria as multiplicidades históricas em identidades conceituais válidas e verdadeiras para todas as multiplicidades. Tais universais não passam de um sonho alimentado na tradição filosófica do Ocidente, desde Aristóteles.

Na plurivocidade da linguagem, conforme entendida por Gadamer e Freire, uma figura que pode auxiliar na compreensão da produção de sentidos é observar a relação da criança com seus pares. Trata-se de uma relação que mais se assemelha a um jogo em progresso, com

contínuas modificações, no qual se criam as bases de constituição de sentidos, do que uma mecânica de aplicação automática de signos unívocos, universais. Na situação efetiva, a linguagem é a condição para que os sentidos apareçam, não como algo natural, mas social. O caráter social da linguagem explicita que a constituição do ser humano possui sempre a dimensão do que se antecipa no “pré” que se dá na linguagem: (pré) concepção, (pré) posses, (pré) visões (Crocoli, 2012), (pré) sença (Heidegger, 1983). Estes “pré”, que se antecipam à linguagem, relativos às coisas e aos outros, não operam internamente como essências que se revelariam ao pensamento pela linguagem, mas eles mesmos são constituídos no campo da própria linguagem. Isto significa que o sentido não pertence às coisas como tal, algo que nós descobrimos nelas. Ao contrário, o sentido pertence à linguagem enquanto acontecimento humano, situado em um determinado momento histórico, em uma situação e circunstância determinadas, na interação de grupos específicos, em seu devir na imanência.

O diálogo na epistemologia da educação

As ciências da natureza são atraídas pelo método das certezas, pois conforme Gadamer (2011, p. 227), “o que constitui a essência da metodologia científica é que seus enunciados sejam uma espécie de tesouraria de verdades garantidas pelo método”. Com isto, o método científico resulta no monólogo, na repetição de ser um saber certo e seguro. Obviamente, esta tradição de um discurso verdadeiro nas ciências vem dando espaço para uma compreensão de ciência se fazendo em redes de pesquisadores (Latour, 1990; 2000), no contínuo intercâmbio de informações e revisões frequentes. Mesmo no campo mais específico do debate epistemológico das ciências, como em Popper

e Bath (2008) e Serres (1996), a ciência notoriamente vê-se obrigada a rever seus conceitos, substituindo o monólogo da verdade do método pelo diálogo entre diversas práticas e tendências de pesquisa científica, o que faz com que os intercâmbios com os demais seja um mecanismo necessário, a fazer frente aos interesses individualistas.

O debate epistemológico dirige-se ao conhecer e ao conhecimento. Atualmente, seu uso se difunde em diferentes áreas, como as artes, e até mesmo em populações ou comunidades sem tradição científica ou acadêmica. Mas originalmente, em sua definição acadêmica, segundo Kraemer,

[...] epistemologia designa o ramo da filosofia que se ocupa do conhecimento científico. Nesta delimitação a epistemologia estuda os princípios e os pressupostos, tanto no que se refere às capacidades ou faculdades do ser humano em conhecer, quanto dos métodos, das hipóteses e dos resultados da ciência ou das ciências. Sua função é mostrar as bases que conferem valor objetivo ao conhecimento científico. Mas deve indicar, igualmente, suas fragilidades ou equívocos que possam, involuntariamente, ocorrer, tanto com relação ao “sujeito do conhecimento”, quanto em relação aos métodos de conhecer cientificamente (Kraemer, 2023, p. 9-10).

No âmbito da ciência, o debate em torno da epistemologia está bem assentado com múltiplas perspectivas se opondo, se relacionando, convivendo e aprendendo conjuntamente. Mas, quando se trata da educação, este debate ainda está se firmando em torno da(s) epistemologia(s) da educação. Conforme mencionado no Volume I desta coleção, é raro o uso, entre os profissionais da Educação Básica e até mesmo superior, tanto do conceito, quanto de uma reflexão acerca de questões epistemológicas das práticas de educar. Para isto, “requer-se que as epistemologias sejam pensadas exercendo consequências em nosso agir em educação” (Kraemer, 2023, p. 13). A pergunta sobre uma epistemologia do diálogo, enquanto uma pedagogia específica de

educação, se mostra legítima e até necessária, não só em sentido teórico, acadêmico, mas, fundamentalmente, entre educadoras e educadores que atuam nas múltiplas instituições de educação. O modelo tradicional de transmitir conhecimentos ou a atual convicção de facilitar a aprendizagem requerem uma reflexão mais aprofundada sobre educação e possibilidades pedagógicas capazes de recolocar a centralidade da educação (e não da aprendizagem) no contexto atual de desenvolvimento tecnológico. O que significa educar crianças, adolescentes, jovens e adultos numa época como a nossa, de tempos e velocidades sempre mais aceleradas, experiências virtualizadas e de novos *modelos* de inteligência, como a IA (Inteligência Artificial)? Tanto em Freire quanto em Gadamer, há fartos indícios acerca do que se pode chamar de uma epistemologia do diálogo, tanto no que concerne ao conhecimento quanto à educação. Neste mesmo sentido, Flickinger, ao abordar “O Fundamento Hermenêutico da Interdisciplinaridade”, atesta que o fundamento da interdisciplinaridade é o diálogo (Flickinger, 2010, p. 47). A dialogicidade como base para a educação apresenta características relevantes para novas práticas pedagógicas em nosso contexto, pois, por um lado, tem abertura para novas estratégias, tecnologias, culturas e experiências e, por outro lado, mantém a centralidade na educação, o que significa que contempla as múltiplas dimensões da existência humana, como a dimensão ontológica, a dimensão epistemológica, estética e ética, sempre na abertura essencial das múltiplas experiências humanas em seu dever histórico, que constituem o que chamamos de humanidade.

Assim, pensar a educação em um cenário dialógico suscita muito mais do que o simples diálogo entre educadores e educandos. Ele abrange todo o âmbito da existência e da constituição humana. Em

Gadamer, o diálogo é o meio da aprendizagem social, o espaço da experiência humana por excelência (Watanabe; Daitx, 2023).

Em sua epistemologia, Freire se opõe aos positivistas, pois estes consideram o conhecimento uma realidade objetiva, universal, pretendem um conhecimento verdadeiro em si mesmo, a-histórico, independente da consciência humana, à qual nossa razão deve se adaptar. De acordo com Aranha (1996), a corrente positivista:

[...] teve como um dos principais fundadores o francês Augusto Comte (1798-1857), que parte do pressuposto que a humanidade (e o próprio homem, na sua trajetória pessoal) passa por diversos estágios até alcançar o estado positivo, que se caracteriza pela maturidade do espírito humano. O positivismo exprime a exaltação provocada no século XIX pelo avanço da ciência moderna, capaz de revolucionar o mundo com uma tecnologia cada vez mais eficaz: “Saber é poder”. Esse entusiasmo desemboca no cientificismo, visão reducionista segundo a qual a ciência seria o único conhecimento válido. Dessa forma, o método das ciências da natureza - baseado na observação, experimentação e matematização - deveria ser estendido a todos os campos de indagação e a todas as atividades humanas. No Brasil, o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República e, na década de 70, quando houve a tentativa de implantação da escola tecnicista” (Aranha, 1996, p. 139-140, Aspas no original).

Em Paulo Freire, diferentemente do positivismo, a epistemologia é pensada como compreensão, a partir do inacabamento dos humanos e do mundo e, portanto, do próprio conhecimento, que formam um único conjunto no qual cada um dos termos só tem possibilitada sua existência por estar entrelaçado aos e dependente dos demais. Trata-se de um conjunto dinâmico (humanos-mundo-conhecimento), em contínuo processo histórico de devir na imanência, na temporalidade da existência, transformando-se ininterruptamente. O mundo é, no fundo, a própria experiência humana, simultaneamente constituindo e transformando os/as humanos/as e o próprio mundo, num conceito que Freire (2005) chama de cultura, em sua dimensão material (arquitetura,

instrumentos e artefatos etc.) e espiritual (religiosidades, princípios éticos, signos e sentidos linguísticos, leis e organizações sociais), tudo isto que chamamos de humanidade constitui o mundo em devir. Ele é, ao mesmo tempo, o resultado e a condição da humanidade, a condição mediadora para que as experiências de humanidades, em sua transcendência, digam a *sua* palavra, pronunciem-se a *si mesmas* e, com isto, constituam o mundo no qual o conhecimento é sua forma de *ser-saber*.

O conhecimento, na globalidade da relação entre os humanos, bem como na relação entre educador e educando, constitui-se pelo diálogo, desenvolvida de forma horizontal. Isto mostra que o conhecimento não é uma doação ou imposição de alguns sobre os demais. Ao contrário, ele é o resultado das interações humanas entre si enquanto existência-mundo. Assim, no processo pedagógico, o ato de ensinar não permite que seja subtraída do educando a autonomia da sua construção. Ao contrário, deve auxiliar no percurso, dando-lhe condições para que se torne consciente de seu agir, que corresponde ao seu *ser-saber*, a que chamamos conhecimento. Esta é a dimensão de uma educação dialógica que envolve educador e educando, para que possam ser transformados *pelo* mundo e transformar o mundo, em sua imanência histórica, viabilizando a transcendência humana, por sua participação ativa, em seu movimento de *ser-mais*.

O diálogo em Gadamer e a dialogicidade em Paulo Freire

Para Gadamer (2011), o diálogo, muito mais do que simplesmente dinamizar as relações humanas, é um aspecto fundamental do ser-devir. Ele permeia a dimensão ontológica, de modo a contribuir diretamente nas diferentes formas da existência. Assim, “o diálogo com

os outros, suas objeções ou sua aprovação, sua compreensão ou seus mal-entendidos, representam uma espécie de expansão de nossa individualidade e um experimento da possível comunidade a que nos convida a razão” (Gadamer, 2011, p. 246). O diálogo abrange, assim, dimensão construtiva do ser.

Conforme já mencionado, o diálogo tem seu ser na linguagem como sua condição. Portanto, as relações interpessoais, que são a condição ontológica das diferentes formações de humanidades, requerem a constituição de um espaço comum de convivência que, obrigatoriamente, é perpassado pelo diálogo. Desse modo, na medida em que o fenômeno hermenêutico se revela em seu próprio caráter de linguagem, “possui por si mesmo um significado universal absoluto. Compreender e interpretar se subordinam de uma maneira específica à tradição da linguagem” (Gadamer, 2015, p. 523).

Como se vê, o tema do diálogo em Gadamer tem uma relação com a tradição, que nos lega a linguagem que é, para nós, a condição prévia, o *a priori* existencial para qualquer interpretação. Segundo Crocoli (2012),

[...] mesmo que se encontre uma aproximação com o que Heidegger escreve, a compreensão, na hermenêutica filosófica, não se limita a um deixar que o ser se mostre e de alguma forma tenha uma elaboração comum, mas a compreensão torna-se um acontecimento particular sempre ligado a uma perspectiva de sentido. Compreender se mantém como um ato vinculado com a tradição e, portanto, de caráter reativo, mas tendo um movimento elaborativo e de criação (Crocoli, 2012, p. 54).

O diálogo, presente nas várias circunstâncias da vida, enfrenta estas dificuldades, requerendo uma atitude ética específica nos modos de ser, pois “o verdadeiro diálogo está presente na espontaneidade viva do perguntar e do responder, do dizer e do deixar-se dizer” (Gadamer, 2000, p. 131). Como se vê, o diálogo não é somente uma troca de

informações linguísticas, para Gadamer, pois requer a abertura ontológica, constituinte do ser-saber dos humanos.

Nesse mundo tão complexo, ante a globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura, precisamos pensar sobre o tipo de educação a ser praticada. Paulo Freire estabeleceu uma pedagogia que se compromete com o desenvolvimento das pessoas, assim contribuindo com um projeto educacional democrático e libertador. Trata-se de uma concepção muito oportuna para este nosso tempo de individualismos globalizados.

Para Freire (2005), o ser humano só se humaniza por meio do processo dialógico, pois o diálogo é a participação ativa de cada singularidade na construção e na transformação do mundo. Desse modo, o encontro entre educador e educando, para ser dialógico, requer muito mais do que uma mera estratégia didática de diálogos entre educadores e educandos. Requer, em primeiro lugar, comprometer-se com o mundo comum que torna ambos humanos. Em segundo lugar, requer colocar a questão do currículo-mundo que constitui o motivo da relação pedagógica. A educação, para Paulo Freire, em seu sentido mais próprio e mais denso, é um processo dialógico de pessoas humanas entremadas no seu fazer-mundo, seu ser-saber em devir, um agir copartícipe, na pronúncia de *sua* palavra que, por ser *sua*, provinda originariamente de cada um em sua singularidade, é a palavra autêntica.

Na perspectiva dialógica freiriana, as pessoas, ao se encontrarem, fazem e transformam o mundo em cooperação. É assim que o diálogo, enquanto palavra autêntica, se realiza. Deste modo, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2007, p. 47). Em Freire, o diálogo entrelaça o epistemológico e o ontológico no processo histórico do ser-

mais (Freire, 2005). A curiosidade epistemológica não se confunde com o mero conhecimento dos *conteúdos abstratos* do currículo que a escola transmite e mede pelos estratos avaliativos.

[...] é uma obviedade, mesmo necessária, sublinhar, agora, o quanto é fundamental à construção da *curiosidade epistemológica* a experiência dialógica. A postura crítica implicada no diálogo, a preocupação nele contida com a apreensão da razão do ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos são constitutivos da curiosidade epistemológica (Freire, 2022, p.141, grifos no original).

A “relação dialógica” é parte constituinte, inerente “à natureza humana” (Freire, 2022, p. 129-130) em seu devir histórico. Portanto, Freire não pensa a natureza humana como um modelo metafísico, a-histórico. Ao contrário, ele entende a natureza humana como essencialmente inacabada. É neste inacabamento essencial que a “produção social da linguagem, que se junta à invenção de instrumentos” (Freire, 2022, p. 130), explicita o modo próprio com que os humanos transformam um mero *suporte* biológico em *mundo*, que é a forma especificamente humana de efetivar a transcendência do *ser-mais*. A linguagem viabiliza o saber acerca de nossa condição de inacabamento, “estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto nos foi possível saber que sabíamos e saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber” (Freire, 2022, p. 131).

A compreensão do *ser-sendo* humano como inacabamento é “uma das raízes da educação e que a faz especificidade humana [...]. Da mesma forma, o fundo metafísico da esperança se enraíza aí [...]. Minha esperança parte da minha natureza de ser como *projeto*” (Freire, 2022, p. 131, grifo no original). O essencial inacabamento humano, que o faz *ser*

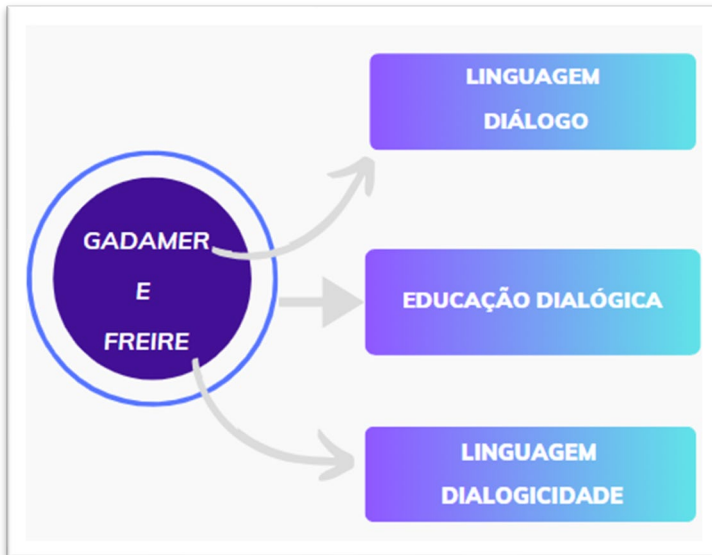
sempre *projeto*, segundo Freire (2022), é a base fundamental para que humanos interajam pela linguagem enquanto diálogo. A radicalidade do diálogo na dimensão ontológica e epistemológica é o que caracteriza a dialogicidade na educação, contornando a imposição unilateral do currículo e engajando o currículo com a dinâmica histórica e social da vida.

O *nexus* Gadamer-Freire e a educação

Nos itens anteriores buscou-se apresentar características do diálogo e da dialogicidade em Gadamer e Freire. Neste tópico pretende-se identificar as possíveis articulações, algum *nexus* entre o diálogo de Gadamer e a dialogicidade de Paulo Freire.

Na Figura 1, a seguir, apresentam-se as convergências entre os autores para pensar a Educação.

Figura 1 - Convergências entre Gadamer e Freire para pensar a Educação



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao que se depreende das análises realizadas até este momento, pelo processo hermenêutico acerca do *nexus* entre Gadamer e Paulo Freire, as articulações que se mostraram mais promissoras referem-se à Linguagem e à própria compreensão de diálogo que, em muitos aspectos, converge em ambos. Para Gadamer, a linguagem é possibilitadora do diálogo, “a capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem. Aristóteles definiu o homem como o ser que possui linguagem e a linguagem apenas se dá no diálogo” (Gadamer, 2011, p. 243).

De acordo com Freire (2005), a linguagem se constitui nas relações entre as pessoas, entrelaçadas entre si com o mundo pelo diálogo. Assim, é de fundamental importância a consciência da presença dos outros e do mundo na constituição do ser-saber que se faz pelo diálogo. O diálogo tem sua viabilidade na linguagem, em sua dimensão ontológica e epistemológica.

Desse modo, evidencia-se que tanto o diálogo quanto a linguagem constituem o *nexus* de articulação entre os dois autores. Quanto ao Diálogo, ambos autores assumem como um percurso para a compreensão. Gadamer evidencia a natureza dialógica da interpretação, na qual a fusão de horizontes possibilita uma melhor compreensão. Para Freire, o diálogo é o que possibilita a compreensão crítica de si e do mundo. Por isto, o diálogo é um princípio educativo por excelência, na medida em que nos fazemos e nos transformamos enquanto seres da e seres na linguagem.

Nesse sentido, segundo Gadamer (1999, p. 70), “Não buscamos o diálogo apenas para compreender melhor os outros. Ao contrário, nós mesmos é que somos muito ameaçados pelo enrijecimento de nossos conceitos [...]”, pois a construção do significado surge no processo de

diálogo. Paulo Freire compartilha dessa visão ao afirmar que o ato de problematizar e dialogar é essencial para que as pessoas construam significados das suas experiências individuais e coletivas.

Desse modo, é na abertura para o diálogo que ocorre a compreensão e os conhecimentos se constituem, na reciprocidade do próprio dialogar. Tanto Gadamer quanto Freire apresentam o diálogo como inerente às relações humanas e às diferentes formas de educação, desde as práticas familiares, nas infâncias, nos estabelecimentos formais, nos grupos de amizade, de trabalho etc. Mas é à educação escolar que se dirige a principal preocupação, pois ali parece persistir um espaço de resistência a práticas propriamente dialógicas, de reciprocidade, seja em relação à construção dos currículos, seja em relação às práticas pedagógicas que ainda insistem em *transmitir* conhecimentos prontos, abstratos, descontextualizados, ao invés de assumir perspectivas dialógicas, de construção conjunta, comum, colaborativa de conhecimentos. Para ambos os autores, o diálogo em educação é considerado como dimensão constitutiva do ser-devir. Isto revela, mais profundamente, o *nexus* de Gadamer e Freire, na dimensão ontológica.

Paulo Freire, em sua pedagogia dialógica, enfatiza que o diálogo crítico é conscientizador, emancipador e transformador. Isto requer que as palavras, em seus significados, sejam vertidas e mantidas do e no contexto histórico e social dos interlocutores nos processos da educação e que ninguém seja posto à margem nos processos pedagógicos, pois

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele (*sic*) que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo, aquele (*sic*) que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existentes concretas (Freire, , p. 27).

Como se vê, a educação para Freire engaja educador/a, educando/a, currículo, contextos concretos, processos pedagógicos com a dinâmica de *ser-devir* – a reinvenção e a transformação do *eu-mundo*.

Também Gadamer destaca a relevância de se levar em consideração o contexto cultural e histórico na interpretação como essencial para a realização de um diálogo transformador, por meio da fusão de horizontes. A efetividade do diálogo, “[...] transforma a ambos. O êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem” (Gadamer, 2011, p. 221).

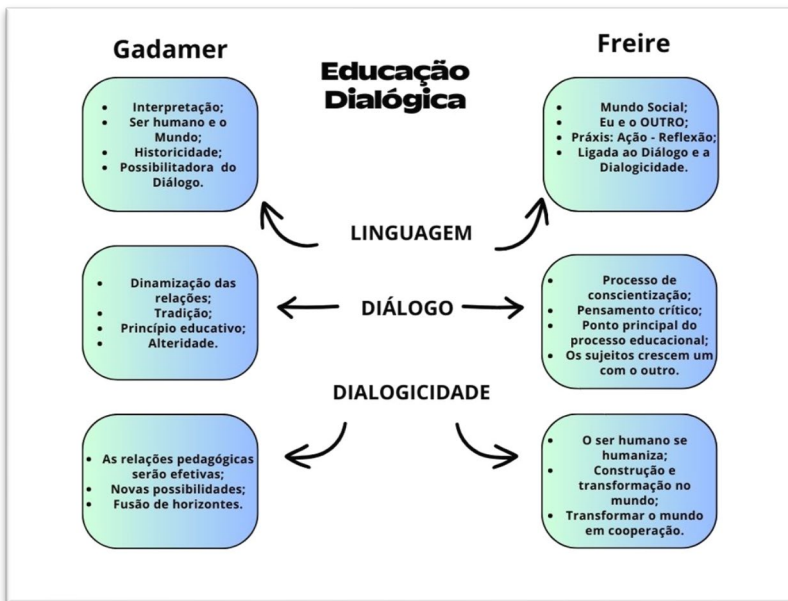
Explícita-se, assim, mais um elemento de *nexus* entre Freire e Gadamer, a ontologia entendida como processo, como *devir*, sustentada no diálogo. Para ambos os autores, o diálogo é muito mais do que uma estratégia didática para aprender conhecimentos já prontos, mesmo antes de se iniciar o processo pedagógico. Ao contrário, a educação é dialógica porque dialógica é, por um lado, a forma humana de *ser-existir-devir* e, por outro lado, dialógico é o processo de contínua formação e transformação do conhecimento. O *devir* explicita as características de humanidade, em seu *ser-saber* na coletividade em diálogo, situada historicamente.

A educação é um processo que acontece por meio de palavras, ações e reflexões na interação entre pessoas humanas, sem ter ninguém como detentor máximo do saber. Desta interação resulta o ser mais das múltiplas pessoas envolvidas, na coletividade. A dialogicidade começa quando o educador, antes de uma situação pedagógica, pergunta a si mesmo sobre o que dialogar com os educandos (Melchiorretto *et al.*, 2023, p.73).

Nesse sentido, o diálogo se configura no encontro entre humanos, permeado pelo mundo, não se esgotando na relação eu-tu. Esse conceito, ainda pouco entendido na época em que Freire o apresentou, reivindica, hoje ainda, uma configuração para o processo educacional.

As articulações entre o sentido de diálogo de Hans-Georg Gadamer com a pedagogia dialógica de Paulo Freire convergem no *nexus* do diálogo como condição fundamental para a Educação, pois ambos evidenciam o diálogo na constituição do ser-devir, na construção do conhecimento, na compreensão contextualizada de si, dos outros e do mundo, na transformação da realidade. Na Figura 2, a seguir apresentam-se as principais características no que diz respeito à linguagem, ao diálogo e à dialogicidade, resultando no *nexus* buscado para a educação dialógica entre os autores estudados.

Figura 2 - Principais características de Linguagem, Diálogo e Dialogicidade – Gadamer Freire



Fonte: Elaborado pelos Autores.

Dos paralelos apresentados na Figura 2 se evidencia que, ao se pensar a educação dialógica a partir de Freire e Gadamer, os conceitos centrais que articulam os autores em um *nexus* conceitual são o modo

como ambos pensam a primazia da linguagem no essencial inacabamento dos modos humanos de ser-devir. Para ambos os autores, a forma mais autêntica de se vivenciar a linguagem é o diálogo, pois sua característica se funda na relação de reciprocidade com os demais, na dimensão coletiva. Pelo diálogo se constitui e se desenvolve nossa humanidade e se constitui propriamente o mundo, efeito dos humanos e, ao mesmo tempo, sua condição: não há humanos sem mundo e não há mundo sem humanos. A dialogicidade abarca as dimensões ontológicas, epistemológicas e éticas das formas humanas de ser-devir. Ética, no contexto da dialogicidade, não significa uma adequação da conduta dos indivíduos a um conjunto de normas morais. Diferentemente disto, ética como *ethos*, ou seja, o complexo conjunto de características, modos de agir, de relações e afetos que constituem uma singularidade a partir da pertença à coletividade. É neste sentido que as dimensões ontológicas, epistemológicas e éticas se entrelaçam na profundidade com que Freire e Gadamer conceituam e praticam a dialogicidade na educação.

Caminhos que se abriam na pesquisa

Retomam-se, nesta conclusão, as três questões propostas na Introdução, quais sejam: a) há elementos conceituais na obra de Gadamer e de Freire que explicitem uma *conexão* entre ambos, sem forçá-los indevidamente? b) o que a obra de Freire *ganha* ao se estabelecer *nexus* com a obra de Gadamer e, da mesma forma, o que a obra de Gadamer *ganha* com algum *nexus* com a obra de Freire? c) há algum *ganho* para a Educação ao se explicitar possível *nexus* entre Gadamer e Freire? A primeira questão é respondida nos três conceitos abordados no item acima: linguagem, diálogo e dialogicidade.

A segunda questão, segundo as análises feitas ao longo deste texto, encontra indícios de ganhos para ambos, ou seja, tanto para Freire quanto para Gadamer há ganhos significativos no *nexus* entre ambos. Quando se aborda o tema da dialogicidade em Freire a partir do *nexus* com a obra de Gadamer, o primeiro tema que se apresenta com mais vigor é a dimensão da ontologia e do devir na filosofia da educação de Freire. A maneira como Gadamer pensa o diálogo na imanência histórica, enquanto um processo em devir, potencializa a dialogicidade em Paulo Freire para os aspectos ontológicos implicados na sua compreensão fundamental do diálogo. “A educabilidade humana se alicerça na finitude de que nos tornamos conscientes. Para que a finitude, que implica *processo*, reclame *educação*, é preciso que o ser nela envolvido se torne dela consciente” (Freire, 2022, p. 132, grifos no original). Como se vê, para Freire, a educação envolve o ser, concebido como *processo*, ou seja, devir. Em função disto que grafamos acima a expressão ser-devir, explicitando que as formas humanas de ser, a dimensão ontológica, se efetiva no devir, na imanência histórica. É nela que se projeta a transcendência humana, para Freire. A compreensão do diálogo de Gadamer parece conferir maior profundidade à compreensão freiriana de devir humano na imanência histórica a partir da qual erige sua transcendência.

Igualmente, a questão epistemológica da pedagogia dialógica de Freire se potencializa com a compreensão do diálogo na Hermenêutica Filosófica de Gadamer, na medida em que, para Gadamer, o diálogo é a forma como se estabelece a compreensão enquanto conhecimento, seja do sentido dos conceitos, no contexto histórico, seja do outro, seja do mundo, seja de si mesmo. O diálogo é o caminho que possibilita conhecer e compreender. Este é o sentido conferido por Freire à

Pedagogia Dialógica. Este conceito - Pedagogia Dialógica - é o que, a nosso ver, melhor caracteriza sua filosofia da educação.

Sem a curiosidade que nos faz ser o ser que estamos sendo, em permanente disponibilidade à indagação, um ser da pergunta, benfeita ou malfeita, bem fundada ou mal fundada, não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer (Freire, 2022, p. 133)

A pergunta, a indagação e a permanente disponibilidade são características profundas da Pedagogia Dialógica de Freire. São, indubitavelmente, estas características que movem o processo de conhecer em uma educação dialógica. Romper, na relação pedagógica, com a figura central da pergunta e da escuta atenta é romper com o princípio fundamental do diálogo.

Por outro lado, ler, estudar, pensar com Gadamer a partir de *nexus* com Paulo Freire dá novo vigor ao próprio Gadamer, pois o situa entre os filósofos que também pensam educação. Pensar o diálogo em Gadamer a partir da dialogicidade de Freire permite compreender melhor o entrelaçamento da dimensão ontológica, epistemológica e ética que envolvem a educação.

Seguramente, quem mais sai ganhando com o *nexus* encontrado entre Freire e Gadamer é a educação. Na confluência possível entre estes autores, se consegue fazer frente à predominância que a aprendizagem exerce em nossos dias. Com isto se consegue restituir a densidade e a urgência de uma *linguagem de educação* contra uma *linguagem da aprendizagem*, conforme alerta Gert Biesta (2013).

Conclui-se, a partir do *nexus* buscado entre Gadamer e Freire, que, ao aproximar estas perspectivas, é possível desenvolver abordagens educacionais transformadoras e emancipadoras, que valorizem a participação ativa de educadores/as e educandos/as. A práxis educacional da Pedagogia Dialógica evidencia uma filosofia da educação

que se constitui por meio de valores inter-humanos. Evidencia, também, que a dialogicidade implica um *dever* que abarca o contexto social, a reciprocidade da vivência coletiva e a dimensão existencial em que estamos inseridos e nos constituímos humanos.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- CROCOLI, Daniel José. **Hermenêutica e Educação: O Movimento da Compreensão em Gadamer**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.
- FLIKINGER, Hans-Georg. **A Caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II. Complementos e índice**. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. **Hermeneutikim Rublick**. In: *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, v.10. 1999.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

HEIDEGGER, Martin. Sobre a Essência do Fundamento. In.: **Ensaio e Escritos Filosóficos**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KRAEMER, Celso. Epistemologia das Práticas de Educar. In: BRITO, A. L. C. de; CIPRIANI, A.; BIHRINGER, K. R. B.; RAASCH, P. T. (orgs). **Epistemologias dos Saberes em Educação: Perspectivas e Possibilidades**. Porto Alegre: Fi, 2023, p. 34 -54. E-book. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/685-epistemologias>. Acesso em: 15 jul. 2023.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LATOUR, B. Visualisation and cognition: drawing things together. In: LYNCH, M.; WOOLGAR, S. (Eds.). **Representation in scientific activity**. Cambridge: The MIT Press, 1990. p. 153-186.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

MELCHIORETTO, A.F.; KRAEMER, C.; JUNG, B.K.; MEZZOMO, R.J. Dialogicidade e reflexividade: aproximações entre Paulo Freire e Antônio Nóvio. In: BRITO, A. L. C. de; CIPRIANI, A.; BIHRINGER, K. R. B.; RAASCH, P. T. (orgs). **Epistemologias dos Saberes em Educação: Perspectivas e Possibilidades**. Porto Alegre: Fi, 2023, p. 55 -76. E-book. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/685-epistemologias>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PEREIRA, Viviane Magalhães. **O que significa linguagem para Gadamer?** In:

BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A. HERMANN, Nadja (Org.). **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo. Caxias do Sul, Porto Alegre: Editora UPF- PUC-RS, 2014. p. 144 -166.

POPPER, Karl R.; BATH, Sérgio. **Conjecturas e refutações: o progresso do conhecimento científico**. Ed. Universidade de Brasília, 2008.

SERRES, Michel. **Diálogo sobre a ciência, a cultura e o tempo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

SILVA, Mariluci Almeida da. **O desafio da dialogicidade entre educadores e educandos na Educação de Jovens e Adultos - EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

WATANABE, M.; DAITX, R. V. R. “Educação, experiência estética e hermenêutica Gadameriana”. In: BRITO, A. L. C. de; CIPRIANI, A.; BIHRINGER, K. R. B.; RAASCH, P. T. (orgs). **Epistemologias dos Saberes em Educação: Perspectivas e Possibilidades**. Porto Alegre: Fi, 2023, p. 34 -54. E-book. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/685-epistemologias>. Acesso em: 15 jul. 2023.

4

ÉTICA, AUTONOMIA E FILOSOFIA NA PERSPECTIVA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE

Rodolfo Stringari

O presente capítulo tem o propósito de apresentar uma análise histórico-crítica da relação educador-educando, em processo de interação com diferentes áreas, no cenário cognitivo do processo escolar. O olhar a educação a partir do referencial teórico de Paulo Freire visa contribuir para ampliar a compreensão e reflexão sobre nossa práxis como educadores.

Identificamos, durante a docência em escolas públicas, no interior do estado de Santa Catarina, a urgência de buscarmos caminhos alternativos ao baixo rendimento escolar, desinteresse dos estudantes, certo tédio geral que perpassa o ambiente das salas de aula, sobretudo no Ensino Médio, onde atuamos. Entende-se que, com a base teórica freiriana contribui-se para uma educação que enfrente estas urgências e seja um alento para quem se envolve com as questões educacionais e comunitárias, promovendo aspectos como vida autônoma, conforme preconiza a perspectiva educativa proposta por Paulo Freire.

Paulo Freire enseja uma sociedade mais justa e integrada, na perspectiva da ética e da autonomia. Para tal, seu convite ao educador e educando para entender a realidade na qual vive, fazendo um salto filosófico de compromisso com o ato de educar. Este acontecimento se caracteriza como leitura do mundo junto com a leitura da palavra, para compreender como cada pessoa interage com tudo o que ocorre à sua volta. Trata-se de uma proposta filosófica que se propõe a despertar o pensar crítico e analítico através do ato pedagógico.

O que significa ética na educação escolar

O termo ética, com o qual iniciamos essa reflexão, tem origem grega, com Aristóteles, que o introduziu na filosofia ocidental. Para Menezes (s/d), seria desnecessário demonstrar a existência do “*ethos*”, pois ele é inerente à condição da pessoa humana. Aristóteles parte do princípio de que o *ethos* como parte integrante do ser, se manifesta não apenas na natureza, mas também na ação ou práxis humana; o *ethos* é caracterizado como o conjunto de hábitos, costumes, intuições e instituições, organizadas e geridas de tal forma que priorizem a vida acima de qualquer outro ponto referencial. O *ethos* se refere à morada e à organização de um povo ou de toda a sociedade.

O *ethos* refere-se à dimensão humana das escolhas, da liberdade e, por isto, diferencia-se dos aspectos determinados da natureza. O cristianismo assumiu o *ethos* como ética em sua concepção clássica, onde a liberdade se assume como algo que transcende a subjetividade, evocando nela as escolhas segundo o livre arbítrio. Nesse contexto, a felicidade é uma perspectiva desejada e procurada por todas as pessoas. Esta felicidade não consiste apenas em atender ao próprio gosto, arbitrariamente, mas em buscar a própria realização. Logo, busca o que é bom para todos e não apenas para si.

Em um primeiro plano, está o foco na coesão da sociedade que constitui em seu próprio *ethos* as marcas de sua existência, com base em seus costumes, suas leis e suas instituições. Estas devem estar voltadas para o que engrandece o coletivo no qual interage, evidenciando um processo cooperativo que promova a vida com dignidade. Na ideia de cidade-estado gregas, conhecidas como *pólis*, pensava-se nas leis com expressão da natureza e da ordem cósmica, portanto, como encarnação da justiça. O pensamento platônico consolidou na cultura grega a ideia de

que, além dos costumes da sociedade e de suas leis escritas, havia uma lei não escrita, eterna e ideal, mediante à qual poderia ser necessária a reforma das leis humanas. Antígono, na tragédia homônima, ao rejeitar a ordem do rei Creon, justifica-se ante a lei eterna: “Não pensei que tua proibição fosse suficientemente forte para fazer com que um mortal transgredisse as leis, inabaláveis, dos deuses” (Dussel, 1994, p. 37). Estas leis não são datadas, nem de hoje, nem de ontem, e ninguém sabe quando apareceram. O pensamento grego deixou tal entendimento aos cristãos, que afirmaram com maior vigor a mesma convicção. “É preciso obedecer antes a Deus que aos homens” (Dussel, 1994, p. 37).

Na Idade Média, o modelo cristão de pensamento fez uma espécie de síntese entre o pensamento grego e pensamento bíblico. Tal síntese ressalta a convicção de que o criador do mundo é também aquele que ordena a convivência humana, mediante as leis.

As tradições religiosas predominaram em muitos momentos, que caracterizaram o processo civilizatório de matriz eurocêntrica, com uma concepção semelhante, que dá fundamento religioso ao *ethos* e às instituições sociais, políticas que o exprimem.

A Ética se apresenta como uma teoria reflexiva ou como uma ciência do comportamento moral dos humanos na sociedade. Ou seja, a moral é a radicalidade a favor da sociedade e a ética a radicalidade a favor da vida, conforme Habermas (Keim, 2011).

A ética, portanto, caracteriza-se como uma teoria que sustenta investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou uma forma de comportamento dos homens, considerando, porém, sua totalidade, diversidade e variedade. Tradicionalmente, a ética é entendida como um estudo ou uma reflexão filosófica, e, eventualmente até teológica, sobre costumes ou sobre ações humanas. Assim, a ética reflete a própria vida, na medida em que prima pelos costumes

considerados “corretos”. Ela pode se configurar também como o estudo das ações de um tipo distinto de comportamento.

Uma importante característica dos seres humanos, na perspectiva da ética, é que eles vivem num mundo de valores que se apresentam como éticos, tendo a qualidade da vida boa como foco principal a ser preservado e alcançado. É o mundo das avaliações de preferir o bem ou o que é apontado como o bem como baliza para as escolhas, as ações e as relações.

A educação, neste cenário, é um campo específico do ser humano, em que a ética é fundamental, pois é na educação que os humanos se ajudam uns aos outros para dar um sentido valoroso à existência humana. Nela se fundamentam os projetos, as esperanças, as medidas que servem de corrimão para a vida individual e coletiva, podendo alimentar a justiça e a dignidade. Para isto é fundamental que, em educação, se estimule atitudes e posturas éticas, pois, em sua falta, a educação pode se caracterizar como agente de barbárie e opressão.

Autonomia e Filosofia na Educação

Não há uma forma única, nem modelo ótimo de educação. A escola também não é o único lugar onde ela acontece e, provavelmente, nem o melhor. O professor não é seu único praticante. A educação existe em cada povo, ou entre povos que estabelecem contatos, espontâneos ou forçados, por migração involuntário ou entre os povos que se encontram.

No ambiente escolar, segundo uma compreensão ética, a educação deve ser um processo que possibilite aos educadores e aos educandos despertarem a compreensão crítica da vida, das relações e da sociedade. Um ambiente que instigue a responsabilidade ante valores essenciais à vida.

Um dos objetivos da educação é possibilitar que as pessoas desenvolvam seu próprio processo de identificação de seus propósitos e do que pretendem, além de instalar certas inquietações e desejos de mudança (Keim, 2023). Essa perspectiva de educação propõe que os estudantes e demais integrantes do processo se realizem através da ação e do esforço pessoal para buscar e transformar os valores culturais do passado, adaptando-os à realidade.

Os pais, os educadores e a própria escola têm como objetivo não somente transmitir cultura, mas constituir oportunidades para os jovens desenvolverem a capacidade de criar suas próprias formas de cultura, facilitando o desenvolvimento de habilidades pessoais, a fim de que sejam capazes de apreender e refletir o que lhes é transmitido. Com isto, eles desenvolvem princípios como autonomia e livre decisão na relação entre educador, educando e realidade objetiva/subjetiva na qual interagem como seres com vida.

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar Paulo Freire, que desenvolveu uma perspectiva inovadora de educação, na qual fica evidente que a educação é um processo político carregado com muito poder. Essa proposta formativa estabelece uma conexão entre o conteúdo e as vivências de cada indivíduo. Dessa maneira, ele sempre defendeu a educação como um ato político e de resistência. Sendo assim, percebemos como Paulo Freire foi, e ainda é, uma pessoa muito influente quando se trata do assunto educação. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. [...] Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Freire, 1996, p. 46).

Um dos objetivos da educação, na perspectiva da ética freiriana, é possibilitar que os estudantes desenvolvam o próprio processo de

pensar, compreender e decidir. Que eles mesmos se realizem através da ação do educador e do esforço pessoal para buscar e transformar os valores culturais do passado frente à realidade na qual estão inseridos. Na perspectiva freiriana, os pais, os professores e a própria comunidade escolar têm como objetivo não somente transmitir cultura, mas também deverão ter como propósito, ajudar o estudante a desenvolver a capacidade de criar suas próprias formas de cultura, facilitando o desenvolvimento de habilidades pessoais, a fim de que este seja capaz de refletir sobre o que lhe é apresentado e sobre o que percebe de sua própria leitura de mundo.

A educação não tem como característica essencial ser um processo de transmissão ou imposição dos valores culturais assimilados pelas gerações mais velhas. Ela também não se restringe a algo estruturado deliberadamente pelas instituições. Ela se relaciona com os modos intrínsecos do *ser* dos humanos, que se efetiva por meio de suas interações conscientes do que significa a vida com dignidade.

Assim, educar é abrir as perspectivas pessoais e comunitárias às potencialidades de humanidade que cada um e todos manifestam na existência. Ela deve dar condições para que o eu-pessoal e o eu-comunitário desperte e se liberte do que não lhe é próprio ou que dificulte sua libertação e autonomia.

A liberdade, para Paulo Freire, é a consciência da situação real vivida pelo educando (Freire 2011). Ele enfatiza que os que se lançam na marcha da liberdade não se acomodem, não simplesmente se ajustem a modelos sociais e culturais, como se fossem seres de adaptação, não de ação e criação. É no agir criativo que se promove a transformação e, com isto, educa-se.

É pela educação que os humanos podem buscar condições possíveis para viver e se libertar das circunstâncias que a realidade social,

cultural, política, econômica e religiosa lhes impõe. A educação, na perspectiva da ética freiriana, possibilita a realização da existência enquanto pessoas humanas, em seu pensar crítico diante da vida.

Ao pensarmos em proposta educativa devemos, em primeiro lugar, pensar o ser humano na sua globalidade, como *ser*, na perspectiva do pertencimento, como pessoa capaz de ler seu mundo, pois ele é o agente do processo educacional. O ser humano é quem caracteriza e estabelece a estrutura, os meios e os fins a que pretende chegar. Trata-se, portanto, de uma proposta de educação para o ser humano que vive efetivamente em um mundo, um ser que enfrenta a vida, que quer situar-se, que quer *ser* e não para um ser abstrato, um transcendental da razão.

Neste modo de ser e existir no mundo dos seres vivos, o ser humano é um ser que domina um processo mental que pode ser diferente dos demais seres. Ele possui um modo próprio de ser. O ato de pensar revela-se, não só pela presença física, mas por aquilo que o faz ser diferente. A característica principal do ente humano é de ser pensante para a construção da libertação e para a busca de autonomia.

Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se deve salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico

desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida (Freire, 1987, p. 33).

O ato educativo implica em estimular o ser humano a pensar, para não se tornar escravo da natureza na qual se encontra imerso, passando a ignorar a sua condição de ser humano que busca libertação e autonomia. O objetivo da educação, portanto, não pode ser outro se não a pessoa. Ajudar a pessoa a ser ela mesma junto ao seu mundo como ser livre, com postura dinâmica e comprometida, com responsabilidade, numa dinâmica que se mostra sintonizada com o mundo, com a vida e consigo mesma, construindo um espaço de autonomia.

A escola que se preocupa com o ser humano é uma escola que educa, que ajuda a ser feliz, que ajuda o ser humano a ser melhor. Ajuda a viver a paz, promove a alteridade, a fraternidade, a libertação e a autonomia. Por isso, ela deve ser planejada a partir da dimensão do ser humano como pessoa. Sendo assim, ela contribuirá para a formação da humanidade do ser humano, pautado na autonomia de pensar e compreender. A incumbência da educação, nessa dimensão, está em desempenhar uma ação formadora de pessoas, e não apenas uma ação voltada para a cognição.

A função da educação é, portanto, a de educar o ser humano para a paz, para a alteridade, para a fraternidade, para a libertação e para a autonomia. Educar para que as pessoas se tornem dignos e responsáveis de suas ações. Por isso, os educadores devem preocupar-se com o ser humano, como ser voltado para a vida com dignidade.

Educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa medida o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível do interpessoal como ao nível da infância do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeito o grupo de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficaz que se tornaram

elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se, aí, a interligação no ato pedagógico de três componentes: um agente (alguém, um grupo ou o meio social, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, autoritarismo, habilidades, etc.) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração, etc.) (Libâneo, 1990, p. 97. Parênteses no original).

Neste sentido, o ato pedagógico reside no ato de conduzir entre a mensagem e o educando, proporcionada pela ação do agente. Enquanto instância mediadora, a ação pedagógica torna possível a ligação de reciprocidade entre indivíduo e sociedade.

A educação deve ser compreendida em seus contextos históricos e sociais concretos. A prática social é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica. Ou seja, no início do processo, o educando tem experiência social confusa e fragmentada, que deverá ser levada a uma fase de organização. É nesse sentido que a educação se define como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática global.

Outro aspecto relevante reside no fato de a educação desenvolver a assimetria entre educador e educando, pois, se há inicialmente uma desigualdade, esta deve desaparecer à medida que se torna eficaz a ação do agente da educação. O educador, é portanto, aquele que vai “morrendo” durante o processo em prol...da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina (Freire, 1987, p. 35. Aspas no original).

O processo educativo implica o cruzamento, o conflito, ou seja, o envolvimento de diversos fatores independentes que compõem a pessoa humana: afetiva, ética, técnica, intelectual, corpórea dentre tantas mais. Todas estas dimensões interagem no todo da efetividade da

existência humana, na interação entre o individual e o coletivo, comunitário, social. Portanto, ao menos como ideal, o processo educativo visa a totalidade do ser humano, seu desenvolvimento e os resultados deste desenvolvimento, enquanto humanidade.

Educar é alcançar a pessoa naquilo que lhe é mais específico, considerando sua especificidade como *ser humano*. É um processo de construção que concretiza e, ao mesmo tempo, impulsiona uma imagem-ideal ou projeto de *ser humano*. Este processo constata a dimensão ontológica do eu, do outro ou do mundo, mas não pode limitar-se a esta constatação, pois necessita levar à compreensão, à disposição e à transformação desta mesma realidade, graças à liberdade criativa ativada pela educação.

Apesar de compreendermos que, em sua abrangência, esta tarefa nunca é plenamente realizada, ainda assim, o que motiva a educar é saber-se como um processo contínuo, uma realidade dinâmica, na relação de dependência dos humanos uns dos outros, do eu, do outro e do mundo, pois o eu constrói-se nestas relações. É assim que o eu se torna capaz de agir, de participar na edificação do ideal comum. Dentro desta perspectiva, a tarefa de educar ultrapassa os limites da formação profissional, para ampliar-se e alcançar uma visão global e humana.

Neste aspecto entra a filosofia, pois ela não se limita a somente pensar a realidade, mas transformá-la. Filosofar é pensar o que está acontecendo de modo profundo, indo até as raízes dos acontecimentos contemporâneos aos pensadores.

Não se pode agir sem compreender, como não se pode compreender sem agir. Então, filosofar é a ação de sentir a realidade, compreendê-la e agitá-la, trabalhá-la, elaborá-la de modo humano, habitável. Nessa perspectiva, o filosofar começa por uma opção ética, sendo ela consciente ou não.

A filosofia não se reduz à contemplação do passado, mas surge por uma postura ética fundamental no presente. Este presente tem a ver com as experiências, os interesses e a cosmovisão das pessoas, efetivando-se em determinada realidade.

Nesta perspectiva, a filosofia é um campo do conhecimento construído a partir de um esforço que o ser humano faz, no sentido de compreender o mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo, coerente e organizado de conhecimento, um entendimento que se tem do mundo a partir de anseios e aspirações de pessoas efetivamente inseridas em diversas realidades.

Quando lemos um texto, nos é apresentado um entendimento que o autor teve do mundo que o cerca, especialmente dos valores que dão sentido a cada ser, assim sistematizando as aspirações dos seres humanos, em seu dia a dia. Não se vive o dia a dia sem buscar um sentido para a vida, para sua relação com as outras pessoas, para o amor, para a amizade, para a ciência, para a educação e para a política. A filosofia se ocupa dos aspectos fundamentais deste dia a dia.

As finalidades mais amplas são aquelas que se referem ao sentido da existência: buscar o bem da sociedade, lutar pela emancipação dos oprimidos, lutar pela emancipação de um povo. Isto se justifica pelo fato de que a vida só tem sentido se vivida em função dos valores voltados à dignidade dos seres humanos.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua

libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor (Freire, 1987, p. 33).

Como se vê, a filosofia é a expressão de uma forma coerente de interpretar o mundo, o que possibilita um modo de agir coerente, consequente e efetivo.

[...] a filosofia não é, de modo algum, uma simples abstração independente da vida. Ela é o contrário, a própria manifestação da vida humana e a sua mais alta expressão. Por vezes através de uma simples atividade prática, outras vezes no fundo de uma metafísica profunda e existencial, mas sempre dentro da atividade humana física ou espiritual, há filosofia. [...] A filosofia traduz o sentir, o pensar e o agir do homem. Evidentemente, ele não se alimenta da filosofia, mas sem dúvida nenhuma, com a ajuda da filosofia (Basbaum, 1978, p. 21).

Cada pessoa tem um jeito de compreender o mundo e, por isto, a filosofia é uma necessidade *natural* do ser humano, pois não podemos agir no *escuro*, sem saber para onde e por quê se vai. Só podemos agir a partir de um esclarecimento do mundo e da realidade. Filosofia é reflexão e ação sobre a realidade. Quem pensa, faz. E só quem pensa a realidade é que pode encontrar maneiras de modificá-la. Quem não compreende e não consegue captar a realidade, também não consegue transformá-la.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987, p 44).

Filosofar é fazer utopia, mas de forma que projeta o possível, buscando o que é melhor para os seres humanos. Filosofar é entender,

por um lado, a realidade como ela é e, por outro lado, como esta realidade deve ser. O filósofo, neste sentido, é um sonhador positivo, que procura fazer e apreender projetos realizáveis, possíveis. Como outros intelectuais e artistas, o filósofo concretiza um elemento fundamental do ser humano: desejar e querer o melhor. O ser humano, para o filósofo, torna-se uma paixão de conhecer, de amar e de ser amado.

Finalizando...

O filósofo e pedagogo Paulo Freire observa e acompanha aquilo que acontece, é como uma pessoa que possui sensibilidade e procura traduzir o desejo do melhor, a humanidade dos humanos. Com ele, aprendemos a acreditar que cada pessoa tem o direito à educação e essa deve ser pautada pela transformação do ser humano, de tal forma que permita a viabilização da realização dos sonhos das pessoas, ajudando-as a alcançar a plena realização que promova a igualdade e valorize a cultura local. Além disso, ele defende o direito de cada pessoa sonhar e buscar realizar seus sonhos através da educação.

Neste sentido este texto se caracteriza como uma tentativa de refletir sobre ética, autonomia, filosofia e educação em Paulo Freire, com o objetivo de repensar o ato pedagógico formal.

O estudo realizado nos permite destacar que a educação designa a humanização do ser humano, na efetivação das potencialidades humanas em desenvolvimento, sejam quais forem. Assim, devem ser aproveitadas e valorizadas, segundo Paulo Freire, por nós, filósofos, pedagogos, educadores etc., a fim de que realmente possamos demonstrar a responsabilidade, a ética e a autonomia que temos enquanto educadoras/es, para construirmos uma educação pautada na

ética, na autonomia, na alteridade, na libertação e numa filosofia com foco na humanização. Assim, se a Filosofia da Educação tem alguma coisa a dizer de essencial, de importante à educação, é necessário que ela caminhe passo a passo com a realidade como espaço e tempo a ser identificado, percebido e compreendido para que seus propósitos se manifestem como suas preocupações, suas inquietações e seus problemas. Novamente, isso implica que o filósofo não se contente em filosofar, mas assuma o risco de uma práxis que será educativa plenamente vivenciada.

Referências

BASBAUM, Leôncio. **Sociologia do materialismo**: introdução à história da filosofia. São Paulo: Símbolo, 1978.

DUSSSEL, Enrique. **Ética comunitária**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

MENEZES, Pedro. **Ética Aristotélica**. Toda Matéria. 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/etica-aristotelica/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

5

O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), EPISTEMOLOGICAMENTE MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ¹

Priscila Regina Dallabona Meneghelli

Tatiana Paduin Bittencourt

Celso Kraemer

Introdução

A presente pesquisa teve como objetivo geral elucidar, por meio das tecnologias digitais, possibilidades de desenvolvimento educacional de estudantes autistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Estado de Santa Catarina. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental, analisando produções científicas, referenciais teóricos e embasamento legal que tratam do contexto histórico, social e educacional do desenvolvimento de estudantes com TEA no estado de Santa Catarina, oportunizados pelas tecnologias digitais. A pesquisa está fundamentada em diferentes autores que discutem a utilização das tecnologias digitais como fomento para o desenvolvimento da criatividade e do protagonismo dos estudantes com TEA na escola regular. Além das tecnologias digitais, o estudo aborda as tecnologias assistivas, presentes nas Salas de Recursos Multifuncionais, ampliando as ferramentas que favorecem o processo educacional. O estudo decorre da intenção de aprofundar referenciais epistemológicos para pesquisas em Educação que contemplam Autismo e Tecnologias Digitais.

¹ Artigo publicado na Revista Poiesis, volume 18, número (2024). Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20099>

Embora seja um estudo bibliográfico, a problemática que o motivou baseia-se em uma questão prática: de que forma as tecnologias digitais podem auxiliar no desenvolvimento educacional de estudantes com autismo? Em torno desta problemática, o objetivo geral é elucidar possibilidades de as tecnologias digitais contribuírem no desenvolvimento educacional de estudantes autistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Estado de Santa Catarina.

Frente a esta questão e ao objetivo geral, os objetivos específicos são: a) Delinear o conceito de tecnologia; b) Identificar os recursos digitais que favorecem o desenvolvimento educacional dos estudantes autistas no AEE; c) Discutir características epistemológicas das funcionalidades da tecnologia assistiva para estudantes autistas.

O ingresso de estudantes com TEA na escola regular é um direito assegurado por lei. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), em seu capítulo V, a Educação Especial deve visar à efetiva integração do estudante à vida em sociedade. Além da LDB, a Constituição Federal de 1988, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Viver sem Limites (Decreto 7.612/11) também asseguram o acesso destes estudantes à escolaregular.

O transtorno do espectro autista (TEA), segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e pelo estreitamento de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. É na infância (nos cinco primeiros anos de vida), sua percepção inicial, com tendência à progressão para adolescência e fase adulta, podendo apresentar, também, outras

condições concomitantes, tais como: epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia –, e coube ao país, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. O Plano Decenal de Educação para Todos traz um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país, sendo o documento que rege o processo de inclusão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva e tem como objetivo “garantir que haja a inclusão escolar de estudantes com deficiências, transtornos de desenvolvimento global e altas habilidades para que esses tenham acesso, com participação ativa, no processo de aprendizagem em qualquer nível de ensino regular” (BRASIL, 2008, p.14).

Neste modelo colaborativo ao estudante com TEA no contexto do ensino regular, a parceria entre os professores das classes regulares e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) busca fortalecer esse elo, dando suporte na organização do currículo e do Projeto Político Pedagógico da instituição que atende às demandas individuais de cada estudante, independentemente de suas particularidades e diferenças, de modo a adequar e, contemplando a diversidade de sua comunidade escolar, formando um equilíbrio entre o desenvolvimento dos conteúdos previstos e a socialização de todos os envolvidos.

A inclusão é muito mais que o inserir, é mais do que o simples fato de matricular na escola o estudante com TEA:

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são

normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança (Declaração De Salamanca, 1994, p. 7).

Através das pesquisas realizadas, foi possível compreender que o estudante autista apresente um transtorno que possa alterar a comunicação, a interação social e o uso da criatividade. E ao tratarmos da área acadêmica, pesquisas e estudos que contemplam as tecnologias digitais têm seu fortalecimento evidenciado quanto à tarefa de ensinar de forma inclusiva. Dessa forma, a utilização de recursos digitais no ensino de estudantes com TEA poderá fomentar efetivamente o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Embora o conceito de tecnologia seja muito mais abrangente, este trabalho teve como cerne as tecnologias digitais (com o uso da internet), especificamente como recursos a serem utilizados na escola por professores e estudantes, com o propósito de auxiliar no desenvolvimento educacional de estudantes autistas, e também por tecnologias disponíveis nas escolas, sem que necessariamente se precise de internet.

Não basta apenas a escola sistematizar, em seu currículo, temas teóricos e epistemológicos, “[...] é importante que este traduza as concepções da escola e que seja direcionado a ações práticas que os conduzam aos objetivos de um ensino que se almeja” (Vier, 2016, p. 34).

Nesse ínterim, a metodologia desenvolvida nesse estudo ocorreu por pesquisa bibliográfica e documental, que buscou refletir sobre a utilização das tecnologias educacionais existentes nas salas do AEE, como contribuição ao desenvolvimento educacional de estudantes com autismo e sua análise por meio das reflexões teóricas motivadas a partir dos objetivos geral e específicos.

Tessituras do estudo

Os estudos reunidos no presente capítulo, sobre as tecnologias digitais e assistivas disponibilizadas no AEE e possibilidades de desenvolvimento educacional de estudantes autistas em produções acadêmicas, têm como base um levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2013 a 2023.

Iniciou-se a busca pelo título nos três descritores a seguir: História do AEE; Educação Básica e o AEE; Tecnologia no AEE. Foram localizados cinco estudos, sendo estes selecionados como parâmetros para as características desta pesquisa. O mapeamento deste estudo bibliográfico possibilitou o conhecimento e/ou reconhecimento de produções científicas realizadas no Brasil com temáticas, ou linhas de pesquisas, que se aproximam dos estudos dos autores deste artigo, frente à inclusão escolar.

Após esforços contínuos de diversos segmentos da sociedade, a pessoa com deficiência vem consolidando seu espaço de direito nas políticas públicas e sistemas de ensino. Nesse sentido, é possível perceber nas pesquisas correlatas que estudantes autistas, epistemologicamente mediados pelas tecnologias digitais, no AEE, podem assumir o protagonismo no processo de aprendizagem.

Observa-se, também, que a escola inclusiva é um importante fator para o relacionamento social e para o desenvolvimento das habilidades de todos os educandos, pois o estudante com TEA tem o direito de fazer uso de todos os benefícios que a inclusão oferece na rede regular de ensino. A inclusão educacional no Brasil é uma ação política, cultural, social e pedagógica, que visa garantir o direito de todos os estudantes a estarem juntos, aprendendo e participando (BRASIL, 2007).

Na tabela 1, encontram-se os descritores utilizados pelos autores para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tabela 1 – Descritores

DESCRITOR (TÍTULO)	BDTD	LINK DE ACESSO
HISTÓRIA DO AEE	3	https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=HIST%C3%93RIA+DO+AEE&type=Title
EDUCAÇÃO BÁSICA E O AEE	1	https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=TECNOLOGIA+NO+AEE&type=Title&limit=20&sort=relevance
TECNOLOGIA NO AEE	1	https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=TECNOLOGIA+NO+AEE&type=Title&limit=20&sort=relevance

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Contexto histórico da tecnologia e sua relação com educação

Seria inconcebível, nos dias de hoje, reflexões em educação sem a utilização da internet ou sem tecnologias digitais, pois essas proporcionam o encurtamento de distâncias na comunicação com os pares, nos permite o acesso a obras de autores diversos, de forma remota, ou seja, sem a necessidade da visita presencial em uma biblioteca, dentre outras inúmeras possibilidades. Em suma, elas podem proporcionar agilidade, rapidez e comodidade para a comunicação, realização de tarefas, atividades pessoais, estudantis, profissionais e como forma de lazer. O que era dispendioso há três décadas, agora pode ser facilmente alcançado com poucos cliques no *mouse* ou toque no *touchscreen* (Lévy, 2001).

Nesse sentido, as autoras consideram que, com o aumento da oferta de recursos tecnológicos, políticas públicas poderão ser (re)organizadas e direcionadas aos estudantes autistas, com a finalidade de intervenções mais qualificadas, apropriadas, humanizadas.

As tecnologias digitais são ferramentas importantes e facilitadoras no processo educacional. Assim como a sociedade usufrui dos benefícios

do advento tecnológico, da mesma forma os processos de ensino vêm evoluindo, ou seja, a forma de abordagem dos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos com os estudantes, mediado pelas tecnologias digitais, poderá potencializar a obtenção de resultados eficientes.

O presente século trouxe o apogeu da internet, aplicativos, programas, dispositivos informáticos e afins. Os softwares tomaram conta de sistemas governamentais, sistemas de controle para o comércio, redes sociais para todos. O acesso à informação se tornou rápido e fácil. Métodos de produção mais antigos se tornaram obsoletos, trabalhos manuais foram substituídos por robôs e trabalhos mecânicos que passaram a executar as funções com mais precisão do que a força humana. A tecnologia aliada ao processo de globalização interligou o mundo e hoje já não se tem como pensar numa sociedade onde os recursos tecnológicos não estejam fortemente presentes (Silva et al., p.158, 2020).

Em sala de aula, o professor pode adaptar demais recursos tecnológicos, como fotografias, desenhos, letras, entre outros, proporcionando estratégias inclusivas para se comunicar com o seu estudante autista. Esses recursos poderão ajudar a distinguir o aprimoramento de atividades e a clarear o que se espera do estudante na próxima ação.

Tecnologias e aprendizagem

Feenberg (2003, p. 1) chama a atenção ao fato de “que assim como a ciência, a tecnologia também parte do mesmo tipo de pensamento racional baseado na observação empírica e no conhecimento da causalidade natural, porém a tecnologia não está preocupada com a verdade, mas sim com a utilidade”. Este dado sobre um excesso de preocupação com a utilidade acaba negligenciando preocupações mais profundas das características mais gerais de uma humanidade permeada por uma sociedade assentada sobre um pragmatismo de tecnologias úteis.

Na medida em que tal sociedade tem base tecnológica, os problemas que surgem nesse questionamento referem-se ao campo da filosofia da tecnologia. Nós precisamos nos entender hoje no meio da tecnologia e o conhecimento propriamente técnico não pode nos ajudar. A Filosofia da Tecnologia pertence à autoconsciência de uma sociedade como a nossa. Nos ensina a refletir sobre o que tomamos como certo, especificamente a modernidade racional. A importância dessa perspectiva não pode ser subestimada (Feenberg, 2003, p. 1-2).

As tecnologias foram criadas pelo homem, desde o momento que inventou recursos básicos de subsistência. Com o passar do tempo, foram sendo aprimoradas para o trabalho, dentre outras finalidades. Pinto (2005) destaca que os homens criaram máquinas para as colocarem a seu serviço, agilizando a produção econômica.

Todas as produções científicas do passado, mesmo as que se prestavam acidentalmente a usos nefastos, da pólvora às máquinas voadoras, foram interpretadas como tecnologias positivas para a espécie humana, a qual se enriquecia sempre, ainda quando tais bens eram malevolamente desviados de suas finalidades úteis e empregados para causar o mal (Pinto, 2005, p. 7).

Encontramo-nos cercados de tecnologias, desde utensílios e ferramentas utilizados cotidianamente nos afazeres domésticos, equipamentos utilizados no desempenho profissional, dispositivos para comunicação e acesso à informação. Tudo isso pode ser considerado tecnologia, sendo criado pelo homem; do rádio a pilhas, aos equipamentos digitais e de última geração. Kenski (2007, p. 15) destaca que: “Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações distinguem os seres humanos. Tecnologia é poder”.

A inserção das tecnologias na educação (TICs) se deu, inicialmente, na gestão administrativa das instituições escolares, viabilizando, agilizando e informatizando a demanda de vagas e vida escolar dos alunos, e a organização técnico-administrativa dos estabelecimentos de

ensino. Posteriormente, as TICs foram ganhando espaço, tornando-se multilaterais, em função da grande circulação de conhecimento e de informação, e se inserindo gradativamente no processo de ensino e de aprendizagem.

As TICs começaram a adentrar no ensino e na aprendizagem sem uma real integração às atividades de sala de aula, mas sim como uma atividade adicional e, com certa frequência, como aula de informática ou, numa perspectiva mais inovadora, como projetos extraclasse desenvolvidos com a orientação de professores encarregados da coordenação e facilitação no laboratório de informática. (Vieira; Almeida; Alonso, 2003, p. 113).

Desde então, compreendeu-se que as atividades desenvolvidas com a utilização das tecnologias na escola, especialmente com o acesso à internet, possibilitaram uma gama de novas relações e novas significações no processo de ensinar e de aprender, transcendendo os métodos tradicionais. Nesse sentido, a internet facilita a motivação dos alunos,

[...] pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor gera um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizado é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua. (Moran, 1998, p. 86).

Como praticamente há informações sobre tudo e de todos os tipos disponíveis nas redes digitais, necessita-se de um olhar crítico sobre as informações, “garimpando as banalidades” disponíveis na internet:

Há informações demais e conhecimento de menos. Informar não é acumular, mas filtrar, selecionar, comparar, avaliar, sintetizar o que é relevante, o que nos ajuda mais. Muita gente perde tempo excessivo com informações pouco significativas e fica na periferia dos assuntos, sem aprofundá-los, sem integrá-los num paradigma consistente. (Moran, 1998, p. 80).

A utilização das tecnologias, na escola, carrega as contradições da sociedade contemporânea. Encontrar-se inserido na sociedade da informação não quer dizer ter acesso apenas às TICs, “[...] mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para a busca e seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto” (Almeida, 2005, p. 71).

Para Vygotsky (2001), só há aprendizagem quando o ensino incorrer na zona de desenvolvimento proximal. O conceito de ensino e aprendizagem é um processo marcado como um sistema de trocas de informações através de docentes e alunos, que deve ser tracejado na objetividade daquilo que há necessidade que o estudante aprenda.

Há consenso de que as tecnologias são grandes aliadas para a educação, elas têm o poder de dinamizar o processo de ensino e de aprendizagem. Aulas bem preparadas e planejadas, utilizando-se dos recursos tecnológicos, de forma responsável, criativa e adaptadas aos estudantes autistas (caso o docente perceber a necessidade), podem oportunizar resultados significativos para todos os envolvidos.

Recursos digitais de aprendizagem na educação especial

Ao tratarmos dos recursos digitais de aprendizagem para a educação especial, constatou-se que as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das unidades escolares públicas estaduais de SC, possuem no seu acervo computadores, notebooks, impressoras a laser e colorida, lousas digitais, tablets e acesso à internet.

Pesquisamos, também, no site da Secretaria e Estado da Educação de Santa Catarina (SED, 2023), onde, além de orientações de atividades com diversos materiais a serem utilizados nas salas de AEE, estão

elencadas significativas atividades com recursos digitais a serem desenvolvidas com autistas, nosso foco de estudos.

Nesse sentido, os autores elaboraram um quadro, com sugestões de recursos digitais encontrados em sites da internet, que poderão ser utilizados nas aulas de AEE, para o desenvolvimento de habilidades sociais, comportamentais e de comunicação, em conformidade com os objetivos específicos dessa demanda.

Quadro 1 – Recursos digitais de aprendizagem – Sugestões de jogos interativos que projetam situações sociais do cotidiano para auxiliar crianças autistas

Atividade	Objetivo	Sugestões/Link de acesso
Jogo de metades correspondentes	Oportunizar a introdução do conceito de quebra-cabeças; desenvolver a atenção e percepção. Essa atividade poderá ser significativa para o aprendizado das cores, das formas geométricas, das letras, dos números e de temas diversos (animais, frutas, legumes)	https://wordwall.net/pt/resource/16690596/encontre-a-metade-if2
Jogo da memória	Estimular a visualização e memorização	https://www.jogosgratisparacrianças.com/memoria/7_jogos_memoria_bonecas.php
Quebra-cabeças	Estimular a percepção e a motricidade óculo-manual.	https://www.escolagames.com.br/jogos/animaisPuzzle/
Formas geométricas	Oportunizar o ensino das formas geométricas para crianças autistas, de forma lúdica e divertida	https://jogoseducativos.hvirtua.com.br/html5/encaixa_formas/jogar.html
Jogo de adivinhação	Estimular o uso do raciocínio	https://wordwall.net/pt-br/community/jogo-das-advinhas
Colorir online	Estimular a criatividade, atenção, concentração e expressão.	https://www.colorir.com/

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023

Os recursos digitais de aprendizagem apresentados no quadro acima são somente algumas sugestões de jogos interativos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de estudantes da escola regular, passíveis de plena utilização com estudantes autistas. Na internet, em sites filtrados para o campo educacional, é possível encontrar incontáveis conteúdos e possibilidades para o processo educacional.

Funcionalidades da tecnologia assistiva para estudantes autistas

Por um longo período, pensou-se que a educação do PAEE (Público-alvo da Educação Especial) deveria acontecer de forma separada, isto é, fora do sistema educacional regular. Esse modelo segregado e discriminatório de educação foi progressivamente modificado, através do paradigma da inclusão.

Um marco imprescindível é a Constituição Federal de 1988. Seu texto assegura o comprometimento do Estado em oferecer o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Seu escopo principal é incentivar a autonomia dos estudantes dentro e fora da escola. O AEE é ofertado no contraturno do ensino, prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Em 2007, foi lançado em nível nacional o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), orientando os sistemas educacionais a garantirem acesso ao ensino regular. Em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi ratificada pelo Brasil como Emenda à Constituição Federal.

Com o lançamento do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, deu-se um passo crucial para se efetivar a

execução do AEE e conceder quadros docentes simultaneamente com profissionais capacitados. A partir desse momento, houve no país um significativo crescimento no número de estudantes Público-alvo da Educação Especial matriculados na classe regular de ensino.

Dessa forma, tudo é executado transversalmente, com a utilização de signos, símbolos, sinais ou qualquer forma não verbal. Neste horizonte situam-se, por exemplo, os emojis, emoticons e figurinhas de aplicativos de conversas, que podem ser consideradas formas de comunicação alternativa. Para isso, contam simultaneamente com diversos métodos, práticas e ferramentas digitais ou analógicas, que auxiliam no incremento dessas interações e formas de personificação.

Recursos de Tecnologia Assistiva englobam uma ampla variedade de ferramentas, que vão desde itens simples, como soluções adaptadas, bengalas ou lápis com empunhadura mais espessa para facilitar a preensão, até sistemas computadorizados avançados. Esses recursos têm como objetivo principal promover maior independência e autonomia para pessoas com deficiência (Mantoan, 2003). Além disso, é muito comum que aplicativos e softwares digitais ofereçam serviços e soluções assistivas nesta área, como: Expressia, Matraquinha, Livox, Falando Fotos, Pictotea, LetmeTalk, Boardmaker 7.

As tecnologias assistivas são usadas como formas de estratégias que podem facilitar a aprendizagem de estudantes com TEA, como: criação e manutenção de rotinas, adaptação ao ambiente, evitar barulhos altos em sala de aula, explorar os interesses da criança não diferenciar conteúdos usar recursos visuais, promover atividades coletivas entre outras mais possibilidades de ensino aprendizagem a esse público TEA.

Ao planejar e organizar o atendimento educacional especializado para estudantes que apresentam transtornos do espectro autista, é

fundamental considerar suas características individuais. O objetivo principal é elaborar um plano de atendimento que visa eliminar as barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação (Mantoan, 2003).

As Salas de Recursos Multifuncionais trazem recursos de Tecnologia Assistiva, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos como: mesa redonda, cadeiras, laptop, software para Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), teclado adaptado, impressora braile, scanner com voz, lupa eletrônica e alfabeto móvel (Portaria Normativa nº 13).

Lamentavelmente, a formação em Pedagogia carece de componentes curriculares voltados para a tecnologia educacional, especialmente aquelas relacionadas à tecnologia assistiva. Existe uma enorme lacuna entre os pedagogos e os avanços tecnológicos recentes que podem beneficiar suas aulas e seus alunos (Mantoan, 2003).

Cabe destacar que, para exercer a função de Atendimento Educacional Especializado, é necessário que o professor possua uma formação especializada (BRASIL, 2001). Além disso, também é válida a complementação de estudos por meio de programas de pós-graduação em uma área específica da educação especial.

TEA, tecnologias e AEE

Cada criança autista apresenta um quadro específico, com possibilidades e limitações variadas. Logo, diante da peculiaridade de cada caso, surge a necessidade de se pesquisar estratégias necessárias para promover o desenvolvimento educacional de estudantes TEA, utilizando-se do ambiente escolar, para que este contribua para o seu desenvolvimento, cognitivo e social. É nessa linha que surgiu a proposta de relacionar os estudos dos pesquisadores às epistemologias vigentes

no AEE, com as ferramentas tecnológicas que fomentam o processo de ensino e aprendizagem da criança autista.

Diante desta revisão, evidenciou-se que as salas do Atendimento Educacional Especializado das escolas estaduais estão recebendo estrutura tecnológica ofertada pela Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina. No entanto, há que se registrar que o profissional habilitado também carece de capacitação tecnológica.

Para Pinto (2005), o mundo chegou a uma intensidade no qual jamais poderá abdicar, igualmente não poderá abrir mão de delinear na autonomia e participação deste âmbito, sem permanecer como exceção desta dinâmica de conhecimentos e consciência de mundo. Para o filósofo, a percepção da técnica e da sua importância à frente da mecanização do trabalho, agora entra em um novo aprendizado, o do conhecimento.

Esta vinculação colocou à frente de indagações na qual Vieira Pinto (2005) aborda: será que é o homem o incomparável ser a quem se possa conferir à capacidade de existência pensante ou as máquinas atuais poderão ser igualmente consideradas possuidoras de raciocínio?

Segundo o autor, a assimilação sobre essa teoria é nos anteciparmos à máquina, e regressar ao seu precedente originário: o homem, o indivíduo que cria e projeta. A máquina apenas se justifica na sua sustentação social, uma vez que é fruto do sistema social e da inteligência do homem, isto é, do saber, um invento do homem, produto da complexidade progressiva das relações sociais do andamento de sua instrução como ser biológico, em virtude do crescimento da ideação reflexiva, do ato de inovar as operações que exerce sobre a essência. (Pinto, 2005)

O autor corrobora com a afirmativa de que, o homem de cada período histórico desenvolve a técnica numa disseminação contínua de

sobrevivência sobre a essência. Não é a técnica o agente da história, mas sim, a urgência constante de invento e sobrevivência, na qual o homem peia uma semelhança com a natureza, processo na qual o instrumento capital é o trabalho.

É na vinculação do trabalho, e nos seus discursos, que a ciência tecnológica deve ser disseminada de fácil acesso aos indivíduos. A responsabilidade é o modo de ser do homem e a sua valia determinará o arcabouço das sociedades. (Moran, 1998)

Diante do "mito de que a tecnologia age por si só" (Pinto, 2005), o homem procura o seu ser não por especulações metafísicas, mas por meio do trabalho que ele necessita e o realiza, e isso acontece através do desenvolvimento de realidades materiais criando condições de vida, promovendo e estabelecendo novas conexões produtivas com as forças e elementos da natureza.

O AEE é um conjunto de atividades, recursos tecnológicos, de acessibilidade e estratégias pedagógicas que visam atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ele é oferecido de forma complementar ou suplementar à educação regular, buscando garantir a igualdade de oportunidades e a participação efetiva desses estudantes no ambiente escolar (Brasil, 2011).

Essa abordagem considera uma epistemologia da diversidade, para abranger a realidade nas salas de aula, nas quais os estudantes com autismo têm direito a receber um suporte adequado para o seu desenvolvimento pleno. Dessa forma, o professor da escola regular não precisa ser especialista em todas as deficiências ou necessidades educacionais especiais presentes em sua turma. Ele pode contar com o apoio de profissionais especializados em AEE, como os professores de educação especial, intérpretes de Libras, psicopedagogos, entre outros

que compõem a equipe escolar, para oferecer o suporte necessário aos alunos.

O AEE pode abranger diferentes áreas, como intervenção pedagógica, apoio psicopedagógico, adaptação de materiais didáticos, recursos de tecnologia assistiva, atendimento psicológico, orientação e mobilidade, entre outros serviços. Cabe à escola, em parceria com a família e os profissionais da área, identificar as necessidades do aluno e elaborar um Plano de Atendimento Educacional Especializado individualizado, que orientará as ações a serem treinadas (Mantoan, 2003).

O direito ao Atendimento Educacional Especializado no Brasil reconhece a importância de oferecer suporte adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente do conhecimento específico do professor da escola regular. Essa abordagem busca promover a inclusão e a igualdade de oportunidades, permitindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver seu potencial ao máximo (Brasil, 2011).

O AEE deve ser integrado à proposta pedagógica da escola, com a participação ativa da família, a fim de garantir o pleno acesso e participação dos estudantes. Ele tem a responsabilidade de atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e deve ser realizado em conjunto com outras políticas públicas (BRASIL, 2011).

É relevante destacar que uma sala de aula efetivamente inclusiva é fruto de uma equipe comprometida, professores cientes de sua responsabilidade em relação à diversidade e às diferenças, o que efetivamente poderá proporcionar pleno desenvolvimento do estudante autista.

Considerações finais

Ao considerarmos a problemática dessa pesquisa, nos reportamos à compreensão dos conceitos de tecnologia e aprendizagem, contemplando a prioridade do desenvolvimento do estudante autista. Buscamos, assim, subsídios em produções científicas recentemente publicadas, autores que fundamentam o tema e dados no site da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.

Corroboramos com os autores que discorrem sobre a utilização das tecnologias digitais no contexto escolar, especificamente para a significação da aprendizagem do estudante autista. Quando traçados os objetivos, os pesquisadores investigaram, por meio de revisão de literatura, as tecnologias existentes no ambiente escolar (especificamente no AEE), quais recursos digitais são utilizados para facilitar o processo de ensinar e aprender do autista e quais as funcionalidades da tecnologia assistiva, existente na sala de AEE.

De acordo com Pinto (2005), toda essa discussão está inserida em uma “tecnoestrutura”, na qual o aspecto relevante é compreender a quem o Estado e a sociedade devem atender. A partir dessa perspectiva, podemos concluir que os discursos não fazem sentido se não aprendemos a quem realmente pertencemos. Se não compreendermos este contexto, atuando afirmativamente nele, seremos perpetuamente “pacientes receptores”.

Portanto, os aspectos epistemológicos da relação do TEA, da tecnologia com a AEE, são comuns às demais áreas da educação em nosso tempo, quais sejam, educação ativa, tanto por docentes quanto por discentes; educação inclusiva, com foco na igualdade na diversidade; multidisciplinaridade, buscando a integração de saberes de diferentes áreas e especialidades; valorização de aspectos pragmáticos,

no que se refere à utilização de tecnologias digitais assistivas nas práticas de educação; atenção aos aspectos humanos, que se sobrepõem aos aspectos tecnológicos nos processos de educação, pois há sempre o risco no tecnocratismo nos processos pedagógicos.

Entretanto, compreendemos que cabe ao Estado fornecer os recursos e materiais pedagógicos apropriados, investir na formação dos professores para promover a efetivação das políticas de educação inclusiva no Brasil, e é fundamental que o professor, em sua abordagem técnico-pedagógica, busque firmemente seu lugar nesse campo de possibilidades.

O desenvolvimento educacional de estudantes com transtorno do espectro autista, epistemologicamente mediado pelas tecnologias digitais, acontecerá na medida em que forem concretizadas estratégias inclusivas e adaptativas. Através das tecnologias digitais, é possível criar ambientes de aprendizagem personalizados, que atendam às necessidades individuais dos estudantes com TEA, além de prepará-los para um futuro cada vez mais digital.

Recursos tecnológicos como aplicativos, softwares interativos e plataformas online, como vimos nessa pesquisa, são ferramentas que estimulam a comunicação, o desenvolvimento cognitivo e a interação social desses estudantes. Além disso, a tecnologia fornece acesso a informações e recursos educacionais de forma acessível, facilitando a inclusão e o aprendizado autônomo.

Com o objetivo de fortalecer esta pesquisa, gostaríamos de apresentar uma reflexão com base nos pontos de vista filosófico e epistemológico de Feenberg (2003), que enfatiza o nosso estudo sobre a tecnologia no desenvolvimento sociocognitivo de estudantes autistas. Feenberg nos convida a refletir sobre aquilo que tomamos como certo, especialmente no contexto da modernidade racional. Nesse sentido,

uma das reflexões pertinentes seria: quais são as complexidades que envolvem as tendências tecnológicas no século XXI? E o que ainda está por vir?

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

BRASIL, DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011 – **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**, 2011. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 10 Junho 2023.

BRASIL. **IBGE incluiu pergunta sobre autismo no questionário do Censo 2022**. Canal do Autismo. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/noticia/ibge-incluiu-pergunta-sobre-autismo-no-questionario-do-censo-2022/>>. Acesso em: 20 Março 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 Março 2023

BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm>. Acesso em: 20 Março 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, 2008, p.1-15. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 06 Maio 2023.

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA Nº 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Dispõe Sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view>

=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192> Acesso em: 06 Maio 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 06 Maio 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista. Pensando Através do Espectro**. Tradução 6ªed.Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2017.

EXPRESSIA. **Aplicativos de comunicação alternativa**. Disponível em: <<https://blog.expressia.life/blog/aplicativo-comunicacao-alternativa/>> Acesso em: 03 Junho 2023.

FEENBERG, Andrew. **O que é tecnologia?** 2003. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf >. Acesso em: 05 Maio 2023.

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/?lang=pt>>. Acesso em: 15 Junho 2023.

JÚLIO COSTA, Annelise; ANTUNES, Andressa Moreira. **Transtorno do Espectro autista na prática clínica**. São Paulo: PearsonClinical Brasil, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 8a. ed. Campinas: SP,Papirus,2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **A Conexão Planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. 1ªed. SãoPaulo: Editora 34, 2001.

OPAS. OrganizaçãoPan-Americana daSaúde. **Transtornodoespectroautista**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>>. Acesso em: 19 Março 2023.

PAIVA JR, Francisco. EUA publica nova prevalência de autismo:1 a cada 44 crianças, com dados do CDC. **Canalautismo**, 2021. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/noticia/eua-publica-nova-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas-segundo-cdc/>>. Acesso em: 22 Março 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Egler, **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 1998.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Editora Vozes. Petrópolis: RJ, 2017.

PERAYA, Daniel. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. v2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SANTOS, Rebeca Collyer dos. **Aumento de prevalência de Autismo: 1 a cada 44 crianças**. Disponível em: <<https://observatoriodoautista.com.br/2021/12/08/aumento-de-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas/>>. Acesso em: 21 Março 2023.

SED. **Recursos digitais de aprendizagem**. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/30563-educacao-especial>>. Acesso em: 15 Junho 2023.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. (orgs). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo, AVERCAMP, 2003.

VIER, Rejane Fernandes da Silva. **Práticas pedagógicas inclusivas com enfoque CTS para alunos público-alvo da educação especial**. Dissertação (Mestrado Profissional

em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Ponta Grossa, 2016.

VYGOTSKY, L., LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.**
Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

6

QUEM VEM PRIMEIRO: A PERGUNTA OU A PESQUISA? (INQUIETAÇÕES E POSSIBILIDADES)

Ligia Maria Louduvino Martins

Adolfo Ramos Lamar

Celso Kraemer

Inquietações de uma pesquisadora...

Ainda não há aqui território para afirmações, apenas um campo minado de pequenas e grandes interrogações para se descortinar uma pergunta. Uma boa pergunta? Uma pergunta honesta? Uma verdadeira pergunta? Uma pergunta ética¹? Há de se ter em mente (e em corpo) que muitos de nós, acabamos simplesmente provando exatamente aquilo que acreditávamos como hipótese no início de uma pesquisa. Neste caso, seria esta uma pergunta honesta?

Ou o justo oposto, em que pesquisas deixam de ser publicadas por negarem seu objeto de pesquisa inicial ou por apresentarem dados negativos. Neste caso, o ideal não seria que elas fossem rapidamente publicadas? Para que a transparência de dados, informações e conhecimentos produzidos pudessem otimizar o caminho de outros pesquisadores?

Neste caso, como construímos, de fato, nosso percurso acadêmico em programas de graduação e pós-graduação? Nós fazemos perguntas por que queremos pesquisar? Ou pesquisamos porque queremos perguntar? Não sei, de verdade, ainda não sei.

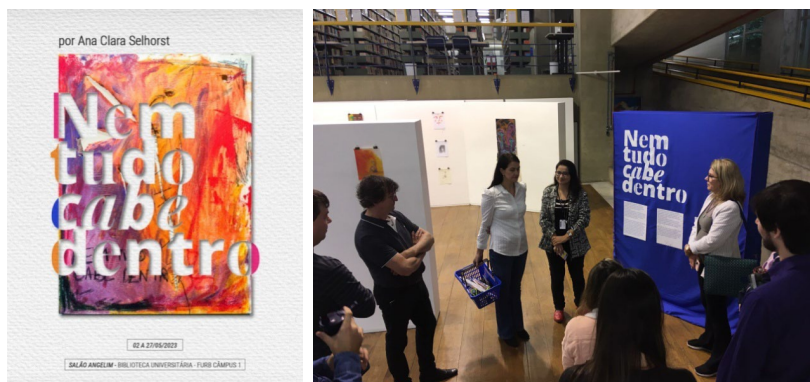
A pergunta é, muitas vezes, a base da relação professor-estudante, seja na educação básica ou no ensino superior. Sejam nas interlocuções

¹ Dentro da dimensão ética percebida/elencada através da escolha epistemológica.

iniciais em sala de aula, nas investidas de estudantes sobre o conhecimento (pós ou durante as explanações) ou nas inúmeras formas mediação das avaliações escolares através de questões. E a pergunta também é de fundamental importância para (se não todas) muitas das propostas metodológicas das epistemologias existentes quando se deseja produzir conhecimento através de projetos de pesquisa. Já que um projeto de pesquisa necessita, por sua vez, responder a uma questão problema.

Seja na ciência, na arte ou na filosofia, o universo das perguntas é o mediador das nossas futuras análises, discussões, considerações, sínteses e conclusões, sejam elas: perguntas de natureza/cultura acadêmicas, conceituais ou cotidianas (ordinárias ou extraordinárias).

É preciso reconhecer que, da natureza/cultura da pergunta, também deriva a natureza/cultura da resposta. É necessário reconhecer que a síntese analítica ocorrida na formulação da pergunta já define o ajuste focal das lentes que nos fizeram/fazem/farão refinar o olhar sob o sujeito ou objeto de pesquisa. Neste sentido, autorizado dessa escolha conceitual, metodológica e epistemológica, garantir que o caminho percorrido seja honesto diante dos refinamentos da pesquisa, já que “nem tudo cabe dentro”.



FONTE: da autora, fotografias guardadas da disciplina Epistemologia da Educação do PPGE-FURB. Visita dos acadêmicos a exposição: “Nem tudo Cabe Dentro”, para apresentação do trabalho “Epistemologia Genética de Jean Piaget”.

Ter a percepção de que a escolha do que se pergunta promove a sequência canônica do que se responde. E que estas escolhas de perguntar para responder, já estão imbuídas dos valores morais e éticos e da subjetividade daquele que ali pesquisa, ou daqueles que ali pesquisam. E, mesmo consciente disso, desejar fazer uma pergunta. Uma pergunta ética, honesta e verdadeira².

A verdade é uma boa coisa para começar a questionar para fazer uma pergunta honesta. A verdade para quem? A honestidade é uma boa coisa para começar a questionar para se fazer uma pergunta ética. Honestidade por quais parâmetros? A ética é uma boa coisa para começar a se questionar para propor uma pergunta consistente. A que perspectivas éticas atendem os pressupostos geradores desta pergunta?

² Em busca de uma verdade, ainda sem saber onde está essa verdade, que mesmo diante da consciência de sua relativa provisoriedade, onde está essa verdade (se é que ela existe). Verdade para quem? Verdade em que *locus*? Verdade em que tempo? Verdade sob quais condições?



FONTE: Obra "Eu sou quando tomo consciência" Ana Clara Selhost, registro fotográfico da autora, fotografias guardadas da disciplina Epistemologia da Educação do PPGE-FURB.

Ciente de que, por maior que seja o desejo de imparcialidade diante de uma análise textual ou na atividade de gerar dados, escolher que dados e a forma de refiná-lo certamente define muito sobre o que será dito diante deles.

Assim como a existência de métodos científicos altamente elaborados, jamais isentará o poder responsivo do pesquisador em seu ato de pesquisa. Podendo afirmar, negar ou criticar, este

posicionamento não estará isento da subjetividade do pesquisador, como por muito tempo desejaram as ciências duras. Por mais que o positivismo não desejasse reconhecer a natureza cultural de se fazer pesquisa, a verdade é relativa.

E mesmo investidos do poder de propor nossas verdades (chancelados pela missão designada as instituições de ensino superior em seus programas de pós-graduação a nível de doutorado, que em uso de suas atribuições legais de formação objetivam a elaboração de uma tese) não podemos deixar de considerar a provisoriedade da verdade que estamos prestes a modelar.

Há de se reconhecer que a articulação entre epistemologia, metodologia e pergunta serão uma tríade capaz de validar esse processo como verdadeiro e significativo e isentar o pesquisador da triste possibilidade de construir inverdade na produção de falsetes (reconhecendo que a questão espaço-temporal é expressivamente afirmativa para esta consideração). A verdade é relativa, mas há critérios para validar sua relatividade.

E a principal tarefa durante o doutorado é levantar o real problema capaz de responder às questões que edificarão a tese. E aí surge a pergunta retórica para todos nós doutorandos: Qual é a sua tese? Sem uma resposta concreta, mas já com inúmeros pontos de reflexão, a pergunta badala como um sino na cabeça: Qual é a tese?... Quais são os fundamentos histórico-culturais, filosóficos, políticos ou conceituais tomados como verdade para performar o fazer-dizer desta pergunta? Algumas inquietações estão postas. E muitas questões, estão em devir.

Entre muitas perguntas... poucas respostas e possíveis caminhos

O capítulo aqui apresentado baseia-se em uma epistemologia da educação dialógica e buscamos reconhecer: Que razões/emoções epistemológicas estão em agenciamento para a seleção deste, e não aquele território de pesquisa? Sob que estratos de quais correntes epistemológicas será necessário debruçar-se? Hoje se apresentam mais perguntas do que respostas. E inquietação constante: Qual é a pergunta? Qual é a verdadeira pergunta? Qual é a questão problema que de fato poderá levará a tese?

Abro a janela das minhas recordações.

*Ando pé ante pé em busca do passado,
Olho o vale a chorar, arrepiado e com frio.*

Fico a pensar sozinha...

*Choram as árvores,
De saudade do verão.*

*Triste e sozinha,
chora meu coração
com mágoas de outras horas,
das alegres brincadeiras.*

*Como o fim do verão,
como as árvores do vale
se retorce em recordações!*

Ilza Azevedo Nedeff (1988)³

³ Poema "Minha Infância" Ilza Azevedo Nedeff (1988, p. 19) extraído do livro "Quem sou eu?"

Diante do território das perguntas, nesse momento, foi necessário perguntar: De onde viriam as inquietações para tantas perguntas? Então fez-se necessário recordar e ao refazer uma narrativa pessoal pregressa, foi possível entender correlações e prováveis motivadores nesse percurso e reconhecer narrativas da minha infância como norteadores e suleadores neste percurso. Os próximos parágrafos serão narrados em primeira pessoa, por tratar-se de um relato de experiência.

Mas por que tantas perguntas?

Aos nove anos, eu me mudei com minha família de Florianópolis para Laguna⁴, ambas no litoral catarinense, entretanto, nem a distância, nem as características culturais, são capazes de explicitar o tamanho real dessa mudança, já que, de fato, muitas coisas mudaram no nosso dia a dia de maneira singular, simbólica e significativa. Por um revisitar dos territórios que me constituem enquanto pessoa.

Quando de ti me lembro

Laguna amada

Minh'alma triste canta esta saudade

Parece que te vejo

Diante dos meus olhos

Laguna dos meus sonhos

Hoje eu choro..."

Pedro Raimundo (1944)⁵

⁴ Uma laguna é uma depressão formada por água, localizada na borda litorânea, comunicando-se com o mar através de canal, constituindo assim, uma espécie de *semilago*.

⁵ Música "Saudade de Laguna" Pedro Raimundo (1944) <https://www.jornaldelaguna.com.br/os-114-anos-de-pedro-raimundo/> Link de acesso audiovisual da música Saudade de Laguna: <https://www.youtube.com/watch?v=knTpwjSgc5M>(Sugere-se ouvi-la junto à leitura do texto).

Certa vez, na nova escola em Laguna a professora Zuleide nos desafiou a ir em busca do nosso melhor e que presentearia todos os estudantes que tirassem nota dez na avaliação de matemática. A turma topou o desafio e alguns estudantes atingiram a meta. Naquele momento, ganhei o livro: “Quem sou eu?”⁶ da professora da 3ª série, do Colégio Stella Maris, em Laguna/SC, carinhosamente conhecida como Tia Zu.

Uma questão instigante, a professora decidiu presentear, com um livro de poesia, os estudantes que se destacaram na avaliação de matemática. Atitude bastante curiosa: Estaria ela, em 1994, criando estratégias para mobilizar o senso de equilíbrio entre razão e emoção dos estudantes? Talvez sim, talvez não, mas acho que pode ter funcionado, pois carrego este objeto com muito carinho, tanto pela memória de uma professora marcante, quanto pelos constantes aprendizados que ainda são gerados.

*“Aquele que te entender será mais teu irmão
do que o irmão que não te entende”*
(NEDEFF, 1992, p. 36)

Na continuidade dos fatos que me trazem a essa inquietação pela pergunta, tem mais um episódio que envolve um livro que foi também um presente, dessa vez o presente foi da minha mãe, Isolde Terezinha Louduvino Martins, licenciada em Filosofia e Estudos Sociais (não exercia a profissão) que permanece sempre filosófica nas suas atitudes diante da vida.

Ambas as literaturas aqui citadas são do século passado, porque esta parte da história aqui narrada também é do século passado. A

⁶ Quem sou Eu? escrito por Ilza Azevedo Nedeff, publicado pela UNISINOS, em 1988.

reconstrução de algo arcaico se fez necessário para buscar respostas para o possível motivo para a perseguição por perguntas.

Neste caso, constato (ou só insinuo) que possa ter uma insistência afetiva nessa obstinação, e que esses livros possam ter exercido uma influência teórica e empírica nesta questão. Tendo em vista que são livros que expressam muito mais narrativas de problematizações e perguntas do que respostas objetivamente.

O presente da minha mãe foi o livro intitulado *Filosofia – A verdade como busca da natureza humana*, onde Vieira (1992, p. 9)⁷ menciona:

Ver e conhecer satisfazem a sua curiosidade; compreender é uma exigência da própria vida cognoscitiva; e saber é de cunho utilitário, ainda que a utilidade resida apenas na contemplação do objeto entendido, mas, sobretudo para que ele possa harmonizá-lo com a sua ação e a sua vivência.

Certamente um despertar de curiosidades, mesmo com a dificuldade de compreensão para quem ainda estava na infância. O texto, em linguagem bastante complexa (certamente influenciada pela característica de escrita de magistrados), explicita, a partir de vários filósofos, a Teoria do Conhecimento. Já que, segundo a autora, o saber possa não residir “apenas na contemplação do objeto pretendido” reconhecendo que é a “ação e na vivência” que o objeto harmoniza sua inscrição no mundo, na experiência.

Donde estão as perguntas capazes de nos fazer repensar a experiência – não a experiência do usuário (UX) – mas experiência das humanidades em dinâmicas de relações usurpadoras com o planeta que nos permite experimentar a vida. Uma vida que tem sido experimentada de tantas formas diferentes.

⁷ “Filosofia – a verdade como busca da natureza humana” escrito por João Alfredo Medeiros Vieira, primeira edição publicada em 1956, segunda edição em 1992.

some saw the sun
some saw the smoke
some heard gun
some bent the bow
(Berryman, 2013)⁸

Há quem esteja vendo o sol, há quem esteja vendo a fumaça, há quem esteja escutando os tiros e há quem esteja armando os arcos. Nessa tessitura rizomática da contemporaneidade, há possíveis formas de viver a experiência, mas não se engane, não é uma questão de escolha.

É uma questão de mercado e de relações monetizadas de dominação dos bens de produção, que muitas vezes definem que tipo de sol será possível ver nascer todas as manhãs. São territórios estriados por questões políticas e ideológicas, bem como questões de poder. Questões que atravessam políticas de Estado e de mercado e que balizam os modos de ser e estar no mundo presente.

Entre algumas questões, certas perguntas, determinados problemas, percorre-se o caminhar metodológico da pesquisa, atravessada pela tarefa de capturar o porquê e co-criar formas de exercitar no dialogismo e na alteridade o que será permissível acolher como problema gerador de uma tese.

Qual é a sua tese? (Entendedores entenderão...)

Segundo Vieira (1992, p. 89): “[...] o desejo inato de conhecer. É um sentimento profundo que o envolve, desde o nascimento”. Para o autor, existe um caráter intencional no conhecimento por sua própria natureza, e que nos ocorre um impulso natural para tal busca, assim nos

⁸ COLD PLAY, ATLAS, 2013. Letra da música Atlas, tema da série de ficção Jogos Vorazes. Tradução da autora: “Alguns viram o sol, alguns viram a fumaça, alguns ouviram o tiro, alguns armam o arco” Link de acesso áudio, letra e tradução da música: https://www.youtube.com/watch?v=VXgIF_yAs8g (Sugere-se ouvi-la junto à leitura do texto).

desenvolvemos e aprendemos na vida, na infância e no universo do conhecimento.

O universo do conhecimento, sem dúvida não é uma cópia do universo objetivo, mas uma construção feita pela inteligência a partir dos dados visíveis, e, sob sua forma imaterial, correspondente às realidades da experiência. A razão compõe, usando desses dados, um universo inteligível equivalente às idéias que os objetos experimentalmente nos suscitam (Vieira, 1992, p. 89-90).

O presente trecho, extraído do capítulo XII, nomeado “O meio de conhecer a realidade a tripartição do realismo: ingênuo, natural e crítico – sujeito e objeto – o “eu” e o “tu” – a linguagem”, angulando questões que se diferem de pensadores da filosofia contemporânea sobre o entendimento de razão ou da inteligência, mesmo assim, apresenta bases epistemológicas que certamente são fundamentos que nos fizeram chegar até aqui.

Concordando ou discordando dos conceitos, bem como com a forma como o autor articula estes termos, ocorrem no presente, novas e constantes rearticulações, abstrações e teorias que engem termos como: conhecimento, inteligência, dados, realidade, experiência, emoção, razão e universo.

O Giro Epistemológico: por um devir decolonial

Ante o constante passar, me pergunto: Em que medida, o passado ficou no passado? Em que medida esse passado veio para o presente? Como os movimentos epistemológicos se articulam – reciclando, descartando ou inovando – formas e conteúdos que se renovam na construção de saberes?

Refletir sobre esse assunto parece necessário para reconhecer o quão desafiador pode ser realizar um giro epistemológico, donde

conceitos e linguagem necessitam estar articulados ao novo território de discurso. E o quanto podemos estar suscetíveis a cometer ‘ato falho’, deixando escapar aquilo que não o é pela transformação cognitiva que possa, porventura, ainda não ter acontecido de fato; Por teorias, por conceitos e pela experiência, triangulações necessárias nesta construção de linguagem que merecem respeitar o território epistemológico pertinente ao diálogo da pesquisa.

Para Sanchez Gamboa (2013, p. 31):

A palavra ou o *logos* expressa uma ideia, um pensamento. Expressamos o que pensamos. Mas o pensamento não se origina em si mesmo, segundo Aristóteles, mas se origina na *empeiria* (experiência sensível); nada existe no *intellectus* sem antes passar pela experiência sensível.

O caminho para fazer pesquisa pode ser um desafio, e a complexidade contemporânea permeada de distintas naturezas de discurso torna o percurso para a lógica um lugar ainda mais tênue, percurso que certamente em síncrona oposição dual entre a experiência sensível e o rigor acadêmico. Onde nesta linha estará de fato a expressão deste pensamento? Quantas palavras serão necessárias para explicar o estudo? Em que medida a lógica está sendo utilizada de maneira propositora e assertiva nessa construção?

Em Sanchez Gamboa (2013, p. 31): “A lógica busca equacionar esses elementos que permitem otimizar as condições necessárias para realizar a caminhada”, razão pela qual, reconhecer qual é a verdadeira pergunta pode ser um elemento preponderante na delimitação deste percurso de caminhada.

A lógica se pergunta sobre o tempo, os meios, os passos essenciais que são necessários para alcançar o ponto de chegada, ou, no caso da produção de conhecimento, se pergunta sobre o trajeto mais direto entre a pergunta e a resposta (Sanchez-Gamboa, 2013, p. 31).

Sem pergunta não pode ter conhecimento científico. Afirma Bachelard (1989, p. 189 apud Gamboa, 2013, p. 32):

Para o espírito científico qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta não pode ter conhecimento científico. Nada se dá, tudo se constrói.

Em meio a esta construção, algumas bases foram fundadas, reconhecendo as raízes presentes nesse modo de perguntar, na certeza de ser eternamente aprendiz na vida, na arte e no mundo; neste devir que é rizomático e que não está posto. A pergunta e a pesquisa ainda não foram desenhadas, carecem de dialética, autonomia e repetição, para forjar um caminho de perene aprendizado.

Rumo à possibilidade de um devir decolonial, surge aqui Diáspora, como ponto de diálogo com o leitor, um manifesto em poesia. Um manifesto em poesia, porque algumas palavras precisam se rebelar em forma de verso, já que o dançar das palavras em verso move, além da razão, a nossa emoção. E por ter a poesia uma relação mais afetiva com o desenho gráfico das palavras e permitir caminhar com mais proximidade com o universo das emoções, tal como a dança no fazer-dizer das linguagens do corpo.

Manifesto-poesia: Diáspora

Somos **transeuntes** de um mundo de miséria,
Onde a precariedade é racional e monetária,
Capitaliza, consome e privatiza,
Aquilo tudo que se realiza.
O que se faz que não se paga?
O que se faz e se apaga!!!
Como adensar um mundo novo?
Que seja capaz de olhar para o seu povo.
Em que consiste o **bem viver**?
Naquilo tudo que deviríamos ser,

Mas que por não saber,
Parecemos não o perceber.
Rejeito aquilo que não respeita,
Nego essa existência pobre e mal feita,
De **pluralidades** desfeitas.
Somos jovens em situação de discórdia
Por onde andam nossas utopias?
Onde perdemos nossas ideologias?
Quais serão as nossas **epistemologias**?
As colônias já não existem mais,
Porque nossas **culturas** são decoloniais.

Não desejo colonizar seus **pensamentos**.
Não desejo seu sofrimento,
Não desejo que seja calmo ou lento,
Desejo que o **sangue** que pulsa,
Seja fluxo de **luta** e repulsa,
Que a mesma força que nos faz **refletir**,
Seja força que nos faz **agir**.
Estética ... Bem viver... **Ética**... Decolonialidade... **Diáspora!**
Ligia Maria Louduvino Martins (p. 1, 2023)

Não desejo colonizar seus pensamentos. Embora reconheça a colonialidade dos meus, há um esforço para um exercício de tomada de consciência, que descolonize ideias e ideais, na percepção do aprendizado real existente em um giro epistemológico. Para tanto, dando transparência à percepção como um processo em devir, e reconhecendo a potência presente em um processo de percepção (Vieira, 1996, p. 13):

O complemento natural da sensação é a percepção. Aquela é o elemento subjetivo da sensibilidade; esta é o elemento objetivo. A primeira é uma mudança que o sujeito sofre; a segunda, o conhecimento que ele adquire das qualidades concretas do objeto.

Em busca de uma verdade, ainda sem saber onde está essa verdade, que mesmo diante da consciência de sua relativa provisoriidade, não sei de fato onde está essa verdade (se é que ela existe).

Num processo lento e gradual, fazer a escolha de pares para tecer este diálogo, pares que são parceiros de jornada, e que também chancelam a pesquisa e podem, ou não, garantir sua legitimidade, mesmo que processual provisoriidade transitória.

Decolonialidade: agenciamentos, estratificações e territórios

Para um frutífero caminhar por uma epistemologia decolonial, há de se ter aproximação com importantes autores que já vêm pavimentando essa estrada há alguns anos. Para que possamos respeitar o território em que se pisa, deve-se pedir licença para os mais velhos, como é de costume nas culturas tradicionais de povos originários. Onde fazem-se novos amigos neste percurso Colonialidade do poder em Anibal Quijano, Diferença Colonial em Walter D Mignolo, Decolonialidade em Reinaldo Fleuri, Epistemologias do Sul em Boa Ventura Boaventura de Souza Santos, Contracolonialidade em Antonio Bispo dos Santos. A Dança e o bem viver ... a alteridade da diferença de lógica da colonialidade e modernidade, um universo a ser expandido.

No que tange a diferença colonial destaca-se:

A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados (Mignolo, 2003, p.10).

Ainda sem-respostas precisas, (im)precisas e sem perguntas assertivas, seguimos percebendo quais são os possíveis caminhos para

tracelar este percurso que propõe articular “contracoloniabilidade e dança”.

Sob a perspectiva de autores como Quijano e Mignolo, no entanto, a dualidade fundada pela colonialidade e pela “descoberta” da América acentua uma separação inédita que, sob o ponto de vista epistemológico, é fundadora da modernidade – separação que pode ser definida, de forma entranhada, na relação sujeito-objeto (Sombra, 2016, 136).

Por uma série de questões histórico-culturais, a tomada das Américas representou um marco no mundo moderno, a modernidade que permite que irrompe inéditos pontos de vista, relativiza as verdades do mundo e funda novos movimentos epistemológicos.

Considerações Transitórias

O presente artigo se propôs a pensar sobre quais caminhos poderão ser percorridos para delinear a questão problema da pesquisa de tese: “Epistemologias Decoloniais nas pesquisas de Pós-Graduação em Dança: um estudo de educação comparada no Brasil e na Argentina”. O desenho e percurso encontram-se em andamento sob a orientação do professor Adolfo Ramos Lamar, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Regional de Blumenau (FURB) vinculado à linha de pesquisa Educação, Dinâmicas Sociais e Diversidades, junto ao grupo de pesquisa EDUCOGITANS.

Trata-se de fazer a escolha por um agenciamento epistemológico decolonial e contracolonial, ainda orquestrado por uma epistemologia da pesquisa (Sanchez-Gamboa), pelo desejo de uma atitude de se experimentar em um caminho dê-colonial, dê-capital, dê-patriarcal, na percepção de que uma epistemologia alicerçada nos estudos culturais possa nos colocar em contato com mais dados reais de diversidades e

minoridades que precisam habitar em maior amplitude nas epistemologias em devir.

Esperançar que as epistemologias interculturais contracoloniais possam habitar em forma e conteúdo. Possam habitar em um território acadêmico e conceitual, que, até os dias de hoje, é amplamente agenciado por dispositivos de colonialidade e opera pela hierarquização de saberes, culturas e discursos. O mundo precisa existir, para re-existir, e as prerrogativas dialéticas que nos trouxeram até aqui podem não nos levar a novos paradigmas muito adiante .

O caos global causado por uma ciência que tem, em sua cultura, uma evolução apartada de sua natureza. A deficitária diferenciação consistente no distanciamento entre razão e emoção. A dual discórdia entre direita e esquerda. A situação precária e desigual atrelada a uma disputa de classes. Estamos pagando a conta de um materialismo histórico-cultural que unificou verdades locais como pertinentes à história do mundo, desta tal humanidade.

O presente já está nos “cobrando” e o futuro pode ser ainda mais “apocalíptico” para tecer aqui duas profanações, uma capitalista outra religiosa, formas de poder que assessoram e garantem estabilidade a esse sistema de mútua retroalimentação parasitária.

O planeta está em crise, o caos é eminente, e: Sob que formas de conhecer o mundo desejamos tecer nossas considerações sobre este? Em uma coreografia de incertezas, permitindo-se um dançar de palavras interrogativas. Neste dançar, venho tecendo esse território de movimentos e agenciamos de atos de pesquisa. Ainda sem certezas, (ou pelo fim das certezas) ou questionando minhas verdades: a dúvida é o principal combustível para veicular essas percepções.

Não há mais como mover mundos que não sejam capazes de olhar para a existência (das pessoas e do planeta), em uma cosmovisão, no bem

viver e na co-existência no mundo. Aqui parte de um percurso que se desenha pela necessidade de tecer relações e conexões de saberes capazes de afetarem-se em razão e emoção, em ciência e arte, em saber e poder.

Aparentemente, a vontade de pesquisar é que enseja a pergunta. Assim, a pesquisa viria antes da pergunta... mas ainda preciso saber qual é minha pergunta que me colocará na pesquisa sobre decolonialidade...

Referências

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.

BERRYMAN, Guy; BUCKLAND, Jon; CHAMPION, Will; MARTIN, Chris. **Atlas** (Música). Inglaterra: Cold Play, 2013. Online: (3min47seg) Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VXgiF_yAs8g>. Acesso em: 15 fev 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2.ed. 1997 (1ª Reimpressão – 2002), Vol. 5, Editora 34: Rio de Janeiro-RJ, 2012.

KATZ, Helena. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p.20-29, 2002.

MARTINS, Ligia Maria Louduvino. **Manifesto-poesia Diáspora**. Trabalho de Conclusão de Componente Curricular: A estética de(s)colonial, Curso de Extensão: Perspectivas De(s)coloniais para a Educação, Londrina: UEL – Universidade Estadual de Londrina, 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NEDEFF, Ilza Azeredo. **Quem sou eu?** – Porto Alegre/RS: UNISINOS, 1988.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, Heráclito (compilador). **Los conquistados: 1492 e la población indígena de las Américas**. Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1992. p. 437-447.

PRIGOGINE, Ilya. **Ciência, razão e paixão**. Orgs. Edgar de Assis Carvalho, Maria da Conceição de Almeida. 2. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

RAIMUNDO, Pedro. **Saudade de Laguna** (Música). Porto Alegre: MTG-RS, 1944. Online: (3min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=knTpwjSgc5M>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2005.

SANCHEZ-GAMBOA, Silvio. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

SELHOST, Ana Clara. **Eu sou quando tomo consciência** (Artes Visuais). Exposição: Nem tudo Cabe Dentro. 02 a 27/05/2023. Salão Angelin – Biblioteca Universitária FURB – Universidade Regional de Blumenau (Campus 1), 2023.

SOMBRA, Laurenio Leite. Diferença colonial e antagonismo: investigando a alteridade da américa latina. **Hendu – Revista Latino-Americana de Direitos Humanos**, [S.l.], v. 7, n. 1, ago. 2018. ISSN 2236-6334. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/6019>>. Acesso em: 16 jun. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/hendu.v7i1.6019>.

VIEIRA, João Alfredo Medeiros. **Filosofia: a verdade como busca da natureza humana**. 2.ed. São Paulo: LIDEX, 1992.

LINGUAGENS, ARTE E EDUCAÇÃO

7

PARA PENSAR UMA EPISTEMOLOGIA ESTÉTICO-RESPONSIVA: LINGUAGEM, ARTE E EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

*José Inácio Sperber*¹

*Carla Carvalho*²

*Jean Carlos Gonçalves*³

Primeiros apontamentos

Apontador (adj.)

I. aquela que aponta, geralmente, sem olhar a si.

Joanna Leoni (2023), Livro das Dores

Iniciamos este texto com um fragmento do *Livro das Dores*, um livro de artista lançado, no ano de 2023, pela artista visual e escritora brusquense Joanna Leoni. Nesta obra, a artista nos convida a elaborar outros sentidos a partir de palavras e seus significados historicamente construídos, poetizando o sentido da dor com a escrita de palavras terminadas com esta composição silábica (dor). Em sua criação, a dor, sentimento ou estado humano de incômodo com uma ou mais partes do corpo, produz nas palavras “sentidos doloridos”.

Para Joanna, a palavra “Apontador” é ressignificada como um adjetivo que nos move a uma ação. Ação de uma pessoa que aponta, geralmente, sem olhar para si. De antemão, a ação pela qual a escrita de Joanna nos provoca pode parecer um movimento solitário, individual (“olhar para si”). Mas, na perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo, a

¹ FURB

² FURB

³ UFPR

constituição de nossa singularidade só se dá na relação com o outro. Nas palavras de Bakhtin:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, e a sua expressão, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nós olhamos dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa (Bakhtin, 2011, p. 21).

A citação nos dá as premissas do que o autor e seus companheiros, o assim chamado “Círculo”, defendem como dialogicidade: um processo contínuo e inacabado das relações sociais que são mediadas pela linguagem, pela relação entre um eu e um outro (ou outros). A escolha da citação, em diálogo com a provocação de Joanna Leoni, se dá pela exemplificação, na prática, de que a constituição das subjetividades e a produção dos enunciados que formam o discurso, na perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo, se dá numa relação constante entre o mundo objetivo e a formação da consciência.

Apresentadas estas provocações iniciais, destacamos na sequência aspectos acerca da recepção da obra de Bakhtin e o Círculo no Brasil e do contexto de sua produção na Rússia, para compreender a epistemologia que se constitui historicamente. A recepção das produções de Bakhtin e o Círculo no Brasil se dá nos anos 80, inicialmente com traduções do francês e, posteriormente, com traduções diretas do russo. A questão das traduções, juntamente com a problemática da compreensão das autorias das obras, se constituiu

como uma das principais problemáticas da recepção dos trabalhos destes autores não apenas no Brasil, mas também em outros locais em que os estudos bakhtinianos se iniciaram fora da Rússia (na época, ainda União Soviética - URSS).

Acreditamos ser importante situar, nesta introdução, o contexto da produção de grande parte da teoria destes autores. Sobre essa questão, Brait e Campos (2021, p. 19) apontam que era

[...] uma época de turbulências de movimentos políticos, estéticos e religiosos que pronunciavam a Revolução de 1917. Liam-se precocemente Karl Marx e Friedrich Engels, entoavam-se hinos revolucionários, discutia-se Nietzsche, Baudelaire, Wagner e Da Vinci. Havia um forte envolvimento com o movimento simbolista, cujos principais representante eram Viatcheláv Ivanov (1866-1949), Andréi Biéli (1880-1934), Aleksandr A. Blok (1880-1921), Dimitri S. Marejkóvski (1866-1941). Esse cenário, de intensas leituras e interesses diversificados, influenciou o desenvolvimento das reflexões bakhtinianas.

Feita esta breve consideração contextual, queremos, nesta escrita, fazer apontamentos, olhando para o lugar do qual falamos, escrevemos, vivemos a produção de conhecimento, pois esta é parte fundamental da teoria que estudamos e que, no decorrer deste texto, pretendemos discutir a partir de um olhar para aspectos que constituem o que concebemos como epistemologia. Nesse sentido, a problemática que nos provoca a escrita deste artigo parte do contexto em que localizamos nossas atividades de pesquisa: um programa de pós-graduação em educação, numa linha de pesquisa nomeada Linguagens, arte e educação.

Compreendendo que este contexto de pesquisa (a área de educação) se constitui de forma interdisciplinar, nos encontramos num movimento de intersecções entre conhecimentos da área de linguagem (especificamente os estudos de Bakhtin e o Círculo), da área de arte

(nossa área de formação inicial e objeto de nossas pesquisas) e uma grande área que escolhemos para desenvolver nossas atividades investigativas: a educação. É no limiar e nas relações entre estas áreas de conhecimento e contextos de atuação que nos desafiamos nesta escrita a compreender, por meio de um estudo bibliográfico, como se constituem as relações entre linguagem, arte e educação a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo.

Importante salientar que esta provocação emerge como parte das discussões da disciplina de Epistemologia da Educação do curso de doutorado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Nesse sentido, de forma breve e extremamente estrita, partimos da concepção de epistemologia como conjunto de elementos que formam o conhecimento humano ou poderíamos também chamar teoria da ciência. Nas palavras de Kraemer (2023, p. 09-10, aspas do autor):

Em sentido estrito, epistemologia designa o ramo da filosofia que se ocupa do conhecimento científico. Nesta delimitação a epistemologia estuda os princípios e os pressupostos, tanto no que se refere às capacidades ou faculdades do ser humano em conhecer, quanto dos métodos, das hipóteses e dos resultados da ciência ou das ciências. Sua função é mostrar as bases que conferem valor objetivo ao conhecimento científico. Mas deve indicar, igualmente, suas fragilidades ou equívocos que possam, involuntariamente, ocorrer, tanto com relação ao “sujeito do conhecimento” quanto em relação aos métodos do conhecer cientificamente. Utilizado neste sentido, o termo epistemologia refere-se à filosofia da ciência.

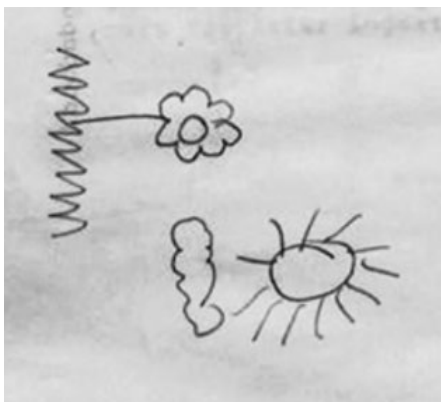
Dada a provocação epistemológica proposta neste manuscrito, importante delimitar ainda, nesta introdução, que uma perspectiva dialógica da linguagem, tal como pensada por Bakhtin e o Círculo, possa ter em seu quadro teórico-metodológico alguns elementos do que se denomina materialismo histórico-dialético; nesse sentido, situamos este debate, no presente texto, no que conhecemos hoje como teoria

histórico-cultural. A partir desta teoria, à qual outros autores se afiliam, como por exemplo, Vygotsky, compreendemos o sujeito como situado histórico e culturalmente no meio social em que vive.

Nessa perspectiva, a linguagem tem lugar central ao ser compreendida como elemento que medeia as interações e relações sociais. É a partir dessa concepção que pensamos a arte como refração da vida, como materialidade axiologicamente constituída, marcada pelos valores de quem a cria, mas como objeto aberto às interpretações e relações dos tantos outros que com ela se relacionam de forma dialógica e responsiva.

O Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação – GPAEE, no contexto desse programa e da linha de pesquisa já citados, compreende que pensar a arte e estética no contexto da educação é pensar a vida, e esta é o pulso na relação entre as pessoas. Assim, o grupo entende que viver é estar em relação com o outro e, por isso, na singularidade que se constitui na coletividade fazemos arte e, por meio desse movimento ela, a arte, nos faz. Assim, a dialogia presente nos processos interativos vem carregada de ideologias e dimensões axiológicas que nos possibilitam no coletivo a partilha estética (Souza e Carvalho, 2022).

Buscando tecer relações com os conceitos que aqui queremos aproximar, na sequência, este artigo é organizado em outras três partes, com apontamentos teóricos sobre os temas em discussão. A sessão que segue se centra numa reflexão sobre a estética em Bakhtin e o Círculo e apresenta algumas questões acerca do que compreendemos como responsabilidade ativa na perspectiva dialógica. Na segunda parte, apresentamos uma aproximação conceitual e teórica entre a concepção do estético e artístico e do responsável/responsivo, para pensar indicadores que marcam a formação epistêmica das pesquisas que realizamos nos campos da linguagem, da arte e da educação.

Arte, estética e responsividade em perspectiva dialógica

Joanna Leoni (2023), Livro das Dores

Muitos autores já se debruçaram a pensar a perspectiva estética de Bakhtin e do Círculo. Estes salientam que Bakhtin não possui uma teoria das artes ou que tensione a relação entre a estética e as artes de um modo geral. Seu objeto de estudo e investigação sempre foi a literatura, em especial, o estudo do romance. Mas, nessa perspectiva, por que então nos interessa tecer relações entre Bakhtin e a esfera das artes na educação?

Comprendemos que a arte exerce no meio social um papel importante na cadeia discursiva da comunicação. É certo que, com suas particularidades de produção, circulação e recepção como prática de linguagem, a inserimos neste lugar de diálogo para defender a arte como elemento importante na construção e na formação da consciência humana e, também, nas suas relações e ações em sociedade.

Assim como bem salienta Faraco (2011, p. 21) é “[...] fascinante, por exemplo, entre muitas outras coisas, o modo como Bakhtin torna o social, o histórico, o cultural, elementos imanentes do objeto estético”. Nessa perspectiva, o círculo não concebe a arte como algo

transcendental à realidade, mas sim como parte da história que nos constitui como sujeitos situados no tempo e no espaço da vida em sociedade.

Assim como podemos observar no desenho/epígrafe desta sessão que compõe o *Livro das dores*, identificamos o sol, a nuvem, a flor e a grama a partir de nosso repertório, mas na arte, criamos uma refração daquilo que nossos olhos veem no cotidiano da vida. Aqueles signos ali criados já são parte de uma outra ação discursiva, que carrega nossos valores e repertórios trazidos do cotidiano, mas não são a própria vida! Segundo Faraco, para Bakhtin (2011, p. 22):

[...] o estético, sem perder suas especificidades formais, está enraizado na história e na cultura, tira daí seus sentidos e valores e absorve em si a história e a cultura, transpondo-as para um outro plano axiológico precisamente por meio da função estético-formal do autor-criador. É o posicionamento valorativo do autor-criador que constitui o princípio regente para a construção do todo estético. É a partir dele que se construirá o herói e o seu mundo, isto é, se enformará o conteúdo do objeto estético.

O desenho, a música, a dança, a literatura, não são meras transposições técnicas de uma determinada linguagem para um suporte, para um espaço ou descrições de uma determinada temática ou situação da vida. Acreditar nisso seria desconsiderar a linguagem como prática social, permeada por relações de poder e marcas da história que constitui cada ser humano. Ao se referir à arte, aqui no caso a arte literária, Faraco afirma que é “[...] uma transposição da língua viva (situada) para outro plano axiológico, para o interior de outro enunciado concreto que está corporificando uma determinada forma arquitetônica e composicional” (Faraco, 2011, p. 23).

Compreendemos, nessa perspectiva, que o modo como a flor é desenhada no papel carrega, para além de seu material e de sua forma

(mas não sem estas dimensões) uma dimensão valorativa do sujeito que a cria. Assim como define Volóchinov no exemplo:

Evidentemente, a forma é realizada por meio do material e fixada nele, porém, no que concerne à *significação*, ela extrapolou seus limites. A *significação ou o sentido da forma não se refere a material, mas ao conteúdo*. Assim, é possível dizer que a forma da estátua não é a forma do mármore, mas a do corpo humano, que “heroifica” a representação do homem, ou “acaricia” ou talvez a “diminua” (o estilo caricatural na escultura), isso é expressa uma determinada avaliação daquilo que é representado (2019, p. 132).

Em Bakhtin, compreendemos que o objeto artístico – objeto da relação estética – se constitui a partir de [...] um conjunto de relações axiológicas (o objeto estético é, portanto, uma realidade relacional) que se concretiza no artefato. Ou, em outras palavras, trata-se de uma *arquitetônica*, de um conteúdo axiologicamente enformado pelo autor-criador numa certa composição concretizada num certo material” (Faraco, 2011, p. 23).

Outro aspecto importante e central do pensamento bakhtiniano acerca da estética é a discussão sobre o excedente de visão. Compreendido como um movimento de olhar exterior, o excedente de visão, marca na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin a discussão sobre uma relação de complementariedade e de encontro que existe nas relações humanas. Assim, na existência humana só consigo compreender o “eu” a partir do olhar do “outro”.

Na perspectiva dialógica, este olhar do outro é concebido como um acabamento provisório. Um olhar que marca a existência do outro a partir de um horizonte que o “eu” não pode observar. Nesse sentido, a “[...] imagem externa pode ser vivenciada como uma imagem que conclui e esgota o ou-tro, mas eu não a vivencio como algo que me esgota e me conclui” (Bakhtin, 2011, p. 37). E este é um movimento

constante: cada outro que me observa me dá um acabamento que me constitui, me faz compreender a forma como me relaciono na e com a vida do outro.

Ao trazermos esse conceito para o campo da estética, na relação com a arte, podemos partir da concepção de que o fazer artístico, como uma prática de linguagem, é sempre uma resposta. Eu crio para responder a inquietações, perguntas que por vezes sequer sei de onde vieram, mas elas existem e me provocam a criar. O outro dará o acabamento ao meu fazer criativo na medida em que se coloca em relação à arte. Nesse movimento, minha criação ganha uma dimensão de autoria que se relaciona de forma autônoma com outro, a obra refração do meu modo de ver o mundo, agora se relaciona com o mundo do outro, que nesse processo elabora seus sentidos, sua interpretação.

Amorim (2018, p. 96) toma como exemplo a relação entre um retratista e um retratado para exemplificar a relação exotópica que existe entre estes dois e nos apresentar dois movimentos: o primeiro de “[...] tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê”. Num movimento empático diante do outro, de colocar-se em seu lugar e a partir desta experiência tentar olhar o mundo com seus olhos. O segundo movimento consiste em “[...] retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática”.

Seja ao criar ou ao fruir uma obra, a defesa de Bakhtin e o Círculo é de que estes movimentos são sempre dialógicos, acontecem na medida em que, como seres de linguagem, precisamos do outro para olharmos para nós mesmos com um acabamento e um olhar que jamais teríamos de forma individual. Nesse sentido, o social deixa a sua marca no estético, e este par é inseparável para a perspectiva dialógica.

Buscamos com Joanna Leoni continuar nosso diálogo.

Coador(s,m.)

/ô/

I. filtro para passar apenas as partes mais finas, deixa rastros.

Joanna Leoni (2023), Livro das Dores

Quando pensamos a relação entre responsividade e responsabilidade na obra de Bakhtin, assim como o “Coador” de Joanna, esta ação implica em deixar rastros... no outro, nos outros! A perspectiva dialógica da linguagem pressupõe que nunca saímos os mesmos de nossas relações. Somos afetados pelo outro em cada atividade, em cada encontro marcado pela mediação da linguagem. Adentremos, na sequência, de forma mais profunda nesta perspectiva conceitual.

Bakhtin desenvolveu o que veio a ficar conhecido como *ato responsável* em um manuscrito que, segundo Amorim (2009), deve ter sido escrito entre os anos de 1920 e 1924. A obra, hoje com tradução para o português, é intitulada *Para uma filosofia do ato responsável*. Pelo estado pouco conservado do manuscrito, algumas palavras ficaram ilegíveis e o início da escrita não foi encontrado. Mas, segundo Amorim (2009, p. 21), a centralidade da obra perpassa duas questões centrais: “qual é a ética de um pensamento? Ou ainda: em que condições um pensamento teórico pode ser ético?”.

Importante demarcarmos esta relação com o pensamento, pois a construção da ideia de ato feita pelo autor relaciona-se com o pensamento, ou melhor dizendo, o ato é “[...] o movimento do pensamento, é o seu vir-a-ser” (Amorim, 2009, p. 22). Nesse sentido, o ato responsável ao qual Bakhtin se refere, é a tomada de posição que

acontece na prática, na realidade, e não na abstração do pensamento. Sobre essa questão o autor menciona que

Este mundo me é dado do meu lugar, no qual eu sozinho me encontro como concreto e insubstituível. Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um *todo arquitetônico*, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; tenho a ver com este meu mundo na medida em que eu mesmo *me realizo* em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático (Bakhtin, 2020, p. 128, grifos do autor).

Podemos discutir o ato como a relação direta com a vida e com o lugar único e singular que cada um de nós ocupa no mundo. É a partir desta compreensão que Bakhtin defende que somente cada um de nós pode assumir a responsabilidade por nossos atos, que podem ser feitos apenas por nós mesmos, na tomada de posição que devemos ter diante da vida. Amorim faz uma observação importante sobre a diferença entre ato e ação, para que não sejam colocados como sinônimos:

A *ação* é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado. O *ato* é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao *outro*, o que quer dizer que ele *responde* por isso. Uma *ação* pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me nela (Amorim, 2009, p. 22).

Ainda é importante destacar que, apesar deste reforço à singularidade, o sentido não deve ser levado para um viés do individualismo, pois o ato responsável é também um movimento de alteridade, que acontece nas relações dialógicas da interação entre o “[...] eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro” (Bakhtin, 2020, 114).

Neste sentido, a alteridade nas relações responsivas se evidencia na medida em que compreendo que sou singular e não posso ocupar o lugar do outro e este também não pode ocupar o meu, assim somos partícipes de um mesmo evento social. Somos insubstituíveis, para

Bakhtin (2020) não temos álbi. Para o autor não ter álbi significa que não temos desculpas, pois é impossível estar em outro lugar ou viver no lugar de outro “em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo” (Bakhtin, 2020, p. 20).

É a partir desse lugar que compreendemos que o ato, enquanto ato de criação, carrega consigo uma carga valorativa, que advém da constituição singular que seu autor carrega e constitui nas relações que vive. Quando pensamos o ato na esfera da arte, e, sustentados em Bakhtin, a arte é uma refração da vida, não um reflexo espelhado, pois é composto de uma posição valorativa (axiológica) do artista perante o outro e o mundo, do lugar singular que ocupa.

É a partir desta compreensão que, em nossas pesquisas, olhamos também os sentidos que os sujeitos produzem na relação com o ato responsivo de criação, como ato político, de tomada de posição diante de um lugar que só esse ser pode ocupar, na sua historicidade e na relação com as outras esferas da atividade humana com as quais circula e se relaciona.

É importante destacar que a constituição do sentido se dá também como um gesto único e irrepetível, pois acontece na relação com a vida e com as relações que se estabelecem no acontecimento dos atos, portanto, constituem-se também de movimentos responsivos diante do outro.

Para pensar uma epistemologia estético-responsiva

Liquidificador (adj.)

/ô/

I. Aquele que tritura grandes partes para facilitar a ingestão.

Joanna Leoni (2023), Livro das Dores

Joanna nos fez lembrar do que viemos discutindo em nosso grupo de pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE) como Educação Estética: ingerir (educar) como um processo de aprender e abrir-se para a relação com a arte, afinal, não nascemos sabendo ler uma obra e muito menos a sermos artistas. Acreditar nisso seria jogar no lixo a epistemologia que assumimos em nossa ação como pesquisadores da linguagem e da educação.

“Liquidificar” pode representar a ação que, nos últimos anos, buscamos compreender a partir de autores como Duarte Jr. (2006), Rancière (2005 e 2021) para aquilo que viemos observando em escolas, museus e outros espaços de educação formal e não formal em nosso grupo de pesquisa: como professores e mediadores têm pensado a relação e os processos de educação de seus estudantes com a arte?

Em nosso processo coletivo de estudos, compreendemos com cada autor questões significativas. Com Duarte Jr. (2001), demarcamos a relação com a educação do sensível e o lugar do corpo (das pessoas em sua inteireza) no percurso de educação. Compreendemos que, no processo de fruição, há uma relação entre o sensível e o inteligível do corpo que, na relação com os códigos da cultura, se constituem relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido. É também por meio desse processo que desenvolvemos a sensibilidade, pelo

[...] exercitar dos sentidos é que podemos chegar à sensibilidade, não apenas para utilizar nossos órgãos sensoriais, mas também para sermos capazes de atribuir significados e construir relações. A este processo contemplativo e reflexivo chamamos de formação sensível (Uriarte; Neitzel; Carvalho, 2016, p. 189).

Do exercício da sensibilidade, emergem diversos elementos que contribuem para pensarmos como esse processo se dá no campo da educação e da formação com pessoas mais sensíveis ao outro e ao

mundo social que os cerca, o que instaura neste percurso também um movimento de exercício da alteridade: da forma como nos posicionamos na relação com o outro. Neste sentido, compreendemos esse processo como um encontro de pessoas, de relações com contextos múltiplos, e na arte não é diferente.

Com Rancière (2005; 2021), nos envolvemos com a noção de partilha do sensível, assim nos provocamos acerca da existência de um comum e que a “partilha do sensível fixa, simultaneamente, o comum partilhado e as partes exclusivas” (2005, p. 13). O autor defende que há uma política nas distribuições do tempo e do espaço. Para ele “a estética é um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído, que define simultaneamente, o lugar e o intuito da política enquanto forma de experiência” (2005, p. 14). Diante de tal, nos questionamos sobre os tempos e espaços da arte, sobre as formas de visibilidade das práticas artísticas e o que delas são experiências comuns.

E mesmo que nosso ponto de partida e objeto de relação com a estética seja a arte, compreendemos que a educação é marcada pela dimensão estética em movimentos outros, que não os artísticos. Entendemos que, no campo da arte, algumas pesquisas e perspectivas que se apropriam da discussão do sensível e da estética de modo geral, podem seguir um caminho um tanto romantizado dos efeitos e das relações que estabelecemos com a arte. Numa outra direção, acreditamos que olhar para a perspectiva política (de ação) que a estética pode trazer ao campo educacional é também um caminho para encontrar, inclusive na relação com a arte, um sentido outro, de pensar as nossas relações de uma forma mais consciente e responsável. É também nesse sentido que

[...] a educação estética como proposta educativa significa tomar atitudes que ampliem e melhorem nossas relações com o outro, mas que também possibilitem a aprendizagem. Ela não se restringe ao ensino de determinados conteúdos, ou à escolha de certas estratégias de ensino, mas à concepção de educação que norteia nossas práticas (Uriarte; Neitzel; Carvalho, 2016, p. 190)

Nesse sentido, compreendemos que a construção da sensibilidade nos sujeitos não é “[...] portanto, um sentido espontâneo ou involuntário, mas um ato contemplativo, reflexivo e, por isso, de empoderamento de sua própria posição no mundo. Essa tomada de consciência promove sua autonomia (Uriarte; Neitzel; Carvalho, 2016, p. 191).

Ao final destas reflexões, propomos que a pesquisa em linguagem, arte e educação constituiu-se a partir de uma **epistemologia estético-responsiva**, que não é exclusiva de percursos artísticos, mas passível de aproximações com processos de educação que são construídos na relação intrínseca entre arte e vida. A figura abaixo sintetiza a construção dessa unidade:

Figura 01 - Unidade: epistemologia estético-responsiva.



Fonte: elaborado com dados da pesquisa.

A partir da figura, marcamos neste recorte epistemológico da perspectiva dialógica: a relação com a história, compreendendo o ser como situado no meio social e na relação com a cultura, que é base para pensar as interações e as relações em sociedade. Demarcamos neste campo os enfoques que fazem parte do nosso processo como pesquisadores, a relação intrínseca entre a educação (como grande área do conhecimento e de pesquisa), a arte e a linguagem, nossos objetos de investigação e perseguição no campo educacional. Neste entrelaçado, trazemos os recortes da perspectiva dialógica que marcam o fazer investigativo destes autores, a estética e a responsividade, evidenciando uma concepção do estético em Bakhtin que não é afastada das suas dimensões ética, política, de responsabilidade e jamais apartada da vida.

Considerações finais

*De tanto educar a dor
O fingidor:
rega a dor
aponda a dor
computa a dor
aquece a dor
mede a dor
doa a dor
tão completamente, a ponto de
adorar a dor*

Joanna Leoni (2023), Livro das Dores.

“Educar a dor”. Nos chama a atenção esta frase da obra de Leoni, visto que no GPAEE temos nos colocado a pensar o conceito de educação estética a partir da relação entre a educação e os sentidos, o corpo, a forma como nos relacionamos com o mundo e com as pessoas. Este tem

sido objeto de nossas investigações nos campos e nas relações entre a arte, a educação e a linguagem.

Neste capítulo, buscamos apresentar algumas ideias para uma epistemologia que parte de uma visão de mundo em que o coletivo é parte essencial, que tem em sua base uma concepção da estética que não se aparta do social, pelo contrário, está intrinsecamente ligada a esta dimensão da vida, na medida em que estar no mundo é estar em relação com o outro, é produzir linguagem e do lugar de nossas responsabilidades, deixar nossas marcas, mudar, transformar o meio em que estamos inseridos.

A articulação entre linguagem, educação e arte marca o nosso fazer como pesquisadores/educadores/artistas, é nessa perspectiva que defendemos que a educação é feita por nós na relação com a arte (não só), mas nunca afastada da vida. Mesmo que o fazer artístico seja uma refração, este ainda está diretamente ligado com o viver, nasce da vida e é mediado em nossas relações por meio da linguagem para pensar a vida!

E, se ao longo deste texto dialogamos com Joanna Leoni para pensar a dor, lembramos que educar é um processo dolorido, não no sentido de um sofrer, mas de um deslocar-se para um outro lugar em que antes não tínhamos chegado, de não sermos mais os mesmos, na medida em que a educação emancipa, liberta, desacomoda e nos permite criar sentidos para a vida, que é um evento único e irrepetível.

Referências

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Cap. 5. p. 95-114.
- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto". In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 160 p. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 476 p. Tradução de Paulo Bezerra.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2021. Cap. 1. p. 15-30.

BRANDIST, C. **Repensando o Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 21–26, 2011. Disponível em: [https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/HYPERLINK\"https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9217\"9217](https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/HYPERLINK\). Acesso em: 7 maio. 2024.

GONÇALVES, Jean Carlos. O que (não) é educação estética? In: **Bakhtiniana, revista de estudos do discurso**. v. 19, n. 2, p. e63561p, abr. 2024.

KRAEMER, Celso. Epistemologias das práticas de educar. In: BRITO, André Luiz Correa de; CIPRIANI, Andreza; BIHRINGER, Katiúscia Raika Brandt; RAASCH, Patricia Tatiana (org.). **Epistemologias dos saberes em educação: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: Fi, 2023. Cap. 1. p. 09–33.

LEONI, Joanna. **Livro das dores**. Brusque: Editora Independente, 2023. Curadoria: Marcia Cardeal.

RANCIÈRE, Jacques. **Tempos modernos: arte, tempo, política**. São Paulo: N-1ª Edições, 2021. 160 p.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Ed. 34, 2005. 71 p.

SOUZA, Marco Aurelio da Curz; CARVALHO, Carla. Corpos Plurais. In: SOUZA, Marco Aurelio da Curz; CARVALHO, Carla (orgs). **Arte e Estética na Educação: corpos plurais**. Curitiba: CRV, 2022. p. 17-21 Coleção Arte e Estética na Educação v. 3.

SPERBER, José Inácio. **Performance Art e a Formação Estético-Responsiva**: sentidos produzidos em um percurso de formação docente em artes visuais. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 2023.

URIARTE, Sarah Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Formação estética em educação: produções acadêmicas no Brasil. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). **Mediação Cultural, Formação de Leitores e Educação Estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 187-207.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019. 400 p. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

8

NOTAS SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL ¹

Caique Fernando da Silva Fistarol

Bethania Hering

Edson Schroeder

Márcia Regina Selpa Heinzle

“Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece nas sombras.”

(Vigotski)

Apresentamos, neste texto, um ensaio introdutório, com o intuito de contribuímos com questões e reflexões que consideramos pertinentes, pois mostram que as ideias de Vigotsky estão relacionadas ao desenvolvimento humano e, portanto, à Educação. Entendemos, portanto, que as questões apresentadas neste espaço reflexivo podem contribuir para ampliarmos o debate em torno de uma epistemologia da educação.

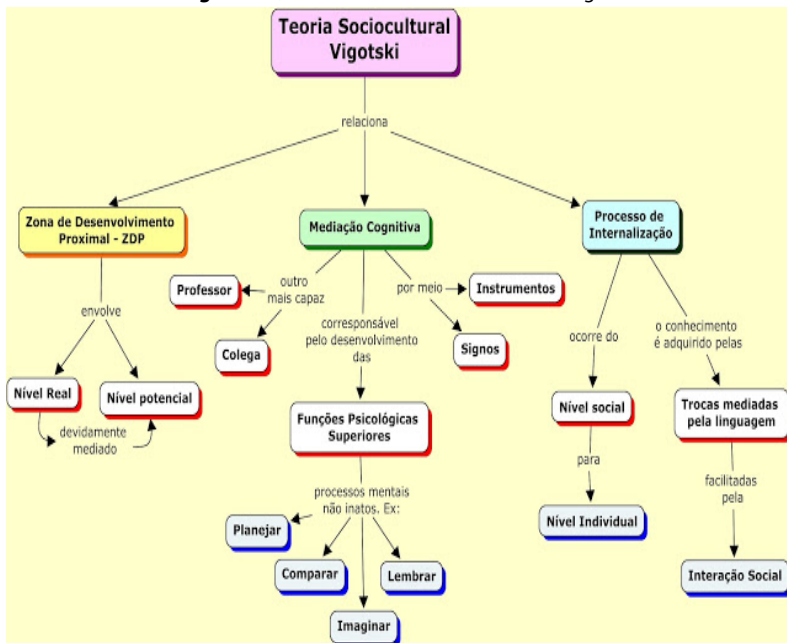
As questões a que nos referimos têm relação com um importante fenômeno, gerador de humanidades – a aprendizagem e suas consequências para o desenvolvimento. Nesse ínterim, adentramos o pensamento do bielorrusso Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), a partir do que conhecemos hoje como Teoria Histórico-Cultural. Por conseguinte, este ensaio é resultante das elaborações (via leituras, reflexões e teorizações) feitas nas disciplinas cursadas no primeiro semestre do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE - FURB).

¹ Artigo publicado na Revista Eletrônica Interdisciplinar (REI), volume 15, número 3 (2023). Disponível em: <http://revista.sear.com.br/rei/article/view/432>

Inicialmente, é importante mencionarmos que a Teoria Histórico-Cultural tem como objetivo central caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses acerca de como essas características se formaram ao longo da história humana e ao longo da história do sujeito. Tal aporte distingue-se por conceber os sujeitos situados em interações ininterruptas e mediadas simbolicamente. Portanto, trata-se de um processo de mediação simbólica, que resulta em uma aprendizagem colaborativa, com consequências no que diz respeito ao desenvolvimento dos sujeitos. Outrossim, podemos dizer que essa epistemologia pode referenciar um conjunto de conhecimentos e práticas que incidem sobre as instâncias reais da relação expressa pela unidade ensinar ↔ estudar, a partir de situações efetivas que acontecem no espaço que denominamos sala de aula.

A imagem abaixo representa um quadro elaborado pelos alunos do curso de Letras da UERJ, contido em um blog que é fruto da avaliação final da disciplina de Psicologia da Educação, ministrada na instituição em 2012. Nele, é possível vislumbrar nuances da Teoria Sociocultural ou Histórico-Cultural de Vigotski:

Imagem 1: Quadro sinótico sobre a teoria de Vigotski



Fonte: Disponível em: <http://alunosdeletrasuerj.blogspot.com/>

Diferindo-se das correntes de pensamento predominantes em sua época, Vigotski não situou seus estudos na vertente comportamentalista ou mentalista, já que focou na dialética existente entre sujeito e o meio social, voltando-se para explicações acerca das funções psicológicas do ser humano. Por isso, ele parte de uma concepção que é social e histórica, já que considera tais aspectos como sendo determinantes no desenvolvimento dos sujeitos que aprendem. Daí, ele não aborta a cultura de suas investigações, pois a considera motriz preponderante. As interações estão ligadas à aprendizagem, que, para ele, também é social, e não ocorrem passivamente, tampouco o desenvolvimento do ser humano. Assim, o organismo, o indivíduo e o psiquismo são ativos porque interagem com o meio em que o sujeito vive. Por isso, costuma-se afirmar que se deve considerar a existência

de uma dialética interacional que pressupõe que sujeito e meio interagem e desencadeiam o desenvolvimento humano.

No que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ela pode ser estabelecida entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro aspecto está associado à capacidade de resolução de problemas sem auxílio e o segundo considera a mediação de um interlocutor mais experiente. A ZDP é a distância entre esses dois elementos, portanto, e se estabelece entre o conhecimento real e o conhecimento potencial (o que se sabe e o que pode ser aprendido via mediação simbólica). Isso quer dizer que o indivíduo pode até ter potencialidade de aprender a partir de informações que detém, mas não consegue sem a mediação de um interlocutor mais experiente. Assim, conhecimentos que não consegue atingir no momento (aquilo que o sujeito já sabe) podem se tornar acessíveis (aquilo que ele pode aprender) via mediação simbólica.

As funções psicológicas dos indivíduos são, então, pensadas por ele como sendo elementares e superiores. Desse modo, a complexidade das funções mentais reside no fato de que o elemento sociocultural influencia estruturas orgânicas que sofrem processos de maturação durante a aprendizagem dos indivíduos. Não é à toa que as funções psicológicas superiores estão associadas ao elemento sociocultural, ainda que Vigotski (1978) não desconsidere a existência de uma base biológica nesse processo.

Assim, as funções superiores não se reduzem ao cérebro humano, ainda que inexistam sem ele. Dessa forma, ao longo da história, por causa da interação com o meio, os indivíduos se desenvolveram, mesmo que, para isso, haja uma base biológica que pressupõe um *modus operandi* de funcionamento do cérebro relacionado à espécie humana, fazendo com que haja uma estrutura cerebral que permita tais

atividades (de mediação via linguagem). Essa aprendizagem é, para Vigotski (1981), resultado da interação com o meio físico e social.

O processo evolutivo do elementar ao superior não é paralelo ou sobreposto, mas resultado de combinações e nexos entre as funções, formando uma imbricada rede de sínteses entre elas [...] As Funções Psicológicas Superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si (Souza; Andrada, 2013, p. 357).

Além disso, Vigotski pensa que o desenvolvimento da criança está associado à realização de atividades coletivas:

Todas as funções psicointelectuais superiores se apóiam de dois modos no curso do desenvolvimento da criança: por um lado, nas atividades coletivas, como atividades sociais, isto é, como funções intersíquicas; por outro lado, nas atividades individuais, como propriedades do pensamento da criança, isto é, como funções intrapsíquicas (Vygotsky, 1973, p. 160).

Baseando-nos em Vigotski, portanto, compreendemos que a cultura e o meio influenciam e se amalgamam à aprendizagem dos alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo deles. Isso porque o autor considera que o homem é um ser histórico e que, também, é produto das relações mantidas e transformadas em sociedade. Diante disso, ele indaga como instâncias sociais e culturais podem modelar o psiquismo em que a linguagem gera e organiza os processos psicológicos internos. Não se foca a intencionalidade, porque o aprendizado é resultado das relações que os seres humanos estabelecem entre si cultural e historicamente, via mediação da linguagem. Por isso, o homem é pensado como ser sócio-histórico.

Além disso, Vigotski problematiza a separação entre aprendizagem e desenvolvimento, já que as considera indissociáveis, já que o ser humano é resultado das relações sociais, conforme mencionado anteriormente.

Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das interrelações com outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias da criança. A aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vygotsky, 1973, p. 161).

Neste sentido, por tratarmos sobre questões atinentes ao desenvolvimento humano (compreendemos a escola como importante ambiente de desenvolvimento), é fundamental anteciparmos uma concepção de humanidade, e o fazemos apoiados em quatro premissas advindas do pensamento elaborado por Vigotski (2001):

1. A determinação da consciência pela existência social;
2. A natureza desenvolvimental ou a natureza histórica da origem do psiquismo humano;
3. A relação sujeito ↔ sujeito, sujeito ↔ outro e sujeito ↔ mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos, que se desenvolve num processo histórico, em contínua transformação.

No entanto, podemos mencionar, a partir de Giusta (1985), que o conceito de aprendizagem, no âmbito do ambientalismo ou empirismo, por exemplo, adveio do campo da Psicologia, por meio da associação entre conhecimento e experiência, lógica na qual todo conhecimento provém da experiência. Cabe, desse modo, indagarmos: corre-se, então, o risco de que o conhecimento se reduza a tornar-se mera fotografia do real? Resulta dessa abordagem, também, que características individuais seriam, então, reflexo da ação de elementos externos sobre os indivíduos. Não é à toa que, nessa perspectiva, a abordagem seja centrada no professor, e o estudante seja pensado como uma tábula rasa, na qual serão depositados conteúdos.

Destacamos, ainda, as contribuições de Neves e Damiani (2006), em meio a uma abordagem mais racionalista, fundada pela Gestalt, que pressupõe que o conhecimento é anterior ao sujeito, situando o conhecimento como algo anterior à experiência. Por conseguinte, costuma-se ressaltar que, sob esta perspectiva, o professor vai facilitar o acesso a um conhecimento que o estudante já detém, interferindo o mínimo possível. Assim, esse docente quase não intervém nos processos de aprendizagem, pois é tão somente um facilitador.

Diante disso, somos capazes, a partir de Vigotski, expor argumentos relacionados ao campo dos estudos epistemológicos. Desse modo, objetivamos trazer contribuições para uma epistemologia da aprendizagem e do desenvolvimento; ou, em contextos mais amplos, da Educação, uma vez que a abordagem vigotskiana tem sua centralidade no desenvolvimento humano, isto é, considera a constituição do indivíduo em sua humanidade (o seu desenvolvimento humano), o que requer que ele se aproprie dos instrumentos culturais, internalizando-os, ou seja, fazendo com que se tornem instrumentos da sua própria atividade.

Esta compreensão tem origem no princípio de que as funções psíquicas superiores (Vigotski, 2001) têm origem nas formas históricas e sociais da existência humana. Portanto, essa apropriação requer uma complexa atividade da consciência humana, que é a internalização da consciência social, como generalização (Vigotski se refere à formação de conceitos), atividade que conduz a novas possibilidades: um estudante extrapolar os limites da experiência sensorial imediata, dando lugar ao estabelecimento de três novas possibilidades, ou neoformações, de acordo com Vigotski (2001): a reação do estudante com ele mesmo, do estudante com o outro e do estudante com o mundo – relações mediadas pelo conhecimento, como instrumentos psicológicos.

Temos, aqui, uma compreensão de aprendizagem fundada na tese de que a atividade humana, social e histórica (como cultura), se converte em meio no que diz respeito ao âmbito da atividade do próprio estudante. Nessa perspectiva, em termos de contribuições para a atividade de ensino, trata-se da prática diária, considerando a existência de práticas sociais situadas e a concepção de epistemologia dos significados da educação em torno da unidade “aprender e se desenvolver”, visando assinalar as implicações daí adjacentes.

Nesse contexto, é preciso assinalar, por exemplo, que Vigotski “foi utilizado [...] para fundamentar a ideia de que nos formamos nas relações sociais, mediados pela linguagem” (Costa; Tuleski, 2017, p. 158). Isso quer dizer que uma concepção de epistemologia da educação e, também, da aprendizagem e do desenvolvimento, refere-se ao conceito de mediação simbólica, um aspecto de natureza tanto psicológica como pedagógica.

Dessa forma, a mediação faz com que haja implicações não somente conceituais, mas também aquelas relacionadas à interação (professor e estudantes). Nesse sentido, é preciso pensar que professor e estudante agem colaborativamente em sala de aula. Isso significa que o fato de o professor ser o interlocutor mais experiente e organizador da atividade de ensino não torna o estudante um sujeito passivo, mas, sobretudo, o agente central do processo de aprender e se desenvolver. Tal premissa nos conduz a dois princípios da atividade: estudantes precisam ser incitados a participarem das ações originadas pela atividade, mas em conjunturas em que a cooperação se torne uma regra, principalmente quando o questionamento move a atividade.

O segundo princípio trata-se da ideia de coletividade: a organização da atividade de ensino tem por base a atuação mútua, que

inlui professor ↔ estudantes e estudantes ↔ estudantes, cuja participação é mediada pela cultura (na forma dos saberes escolares). Esse princípio tem como característica a natureza social do comportamento e nos conduz ao conceito teórico vigotskiano da existência de Zonas de Desenvolvimento (Vigotski, 2001): a reciprocidade tem por base, acima de tudo, a participação intensa e a confiança entre todos os envolvidos. Segundo Vigotski, o que se deve é

criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP's), isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensinoaprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as idéias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento (Neves; Damiani, 2006, p. 09).

Ademais, estudar as relações entre o processo epistemológico específico da produção do conhecimento e o processo propriamente pedagógico – decorrente de situações reais do ensino e da aprendizagem – não é uma tarefa simples. Isso porque a abordagem vigotskiana nos conduz à noção de processos sócio-históricos mediados e, por isso, argumentamos que as unidades “ensinar e estudar” se legitimam por meio da existência da mediação cultural, articulada à ideia de historicidade, como experiência humana codificada na forma de linguagens, porque somos sujeitos de linguagem. Assim, linguagem é um meio, não um fim para que haja a aprendizagem e o desenvolvimento. Diante disso, é por meio dela, como instrumento psicológico, que se torna possível o que conhecemos como processos educacionais.

Dessa forma, a educação escolar pode ser vista como um processo de humanização de sujeitos, porque não os relega à passividade, a algo que precisa ser preenchido. Tal abordagem resulta em alguns questionamentos: como entender, então, a educação nesse contexto das mediações histórico-sociais que, efetivamente, manifestam e concretizam o que caracterizamos como existência humana? Qual o papel da educação escolar na determinação da consciência pela existência social, ou, a concepção do desenvolvimento humano como “caminho para a liberdade”?

Ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais (Severino, 1998, p. 14).

É preciso salientar que o conhecimento não pode estar afastado do universo real de práticas das quais ele emerge e nas quais é transformado. Isso quer dizer que, nos processos mediados, não há a inculcação dos saberes pré-estabelecidos culturalmente, mas um esforço (a prática educativa) para que o ensino efetivamente atue para a aprendizagem com consequências sobre o desenvolvimento, por meio dessa correlação entre conhecimento e mundo social.

Por isso, optamos por partir da epistemologia vigotskiana, já que ela nos permite considerar as relações “sujeito ↔ ele mesmo”, “sujeito ↔ outro” e “sujeito ↔ mundo”. Isto reforça o sentido de pensarmos uma epistemologia da educação, bem como da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

A implicação de tal abordagem diz respeito ao fato de que é preciso considerar o social e as redes de interações semioticamente mediadas entre sujeitos, no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Vigotski aprofunda a relação dos conceitos científicos (como instrumentos do pensamento) e sua intersecção com a realidade social: “ainda que se trate do mais abstrato – do último – correspondente a um certo grau de realidade, representada no conceito em forma abstrata, segregada da realidade” (Vigotski, 2004, p. 232).

Nesse sentido, Neves e Damiani (2006, p. 6) especificam que a epistemologia vigotskiana:

[...] conduz, inevitavelmente, à superação da dicotomia transmissão x produção do saber, porque permite resgatar: a unidade do conhecimento, através de uma visão da relação sujeito/objeto, em que se afirma, ao mesmo tempo, a objetividade do mundo e a subjetividade, considerada como um momento individual de internalização da objetividade e a realidade concreta da vida dos indivíduos, como fundamento para toda e qualquer investigação. Dessa maneira, chega-se à conclusão de que as práticas pedagógicas [...] devem apoiar-se em duas verdades fundamentais: a de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna e a de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível.

Não é à toa que a questão da epistemologia ganha destaque nesse debate, já que a configuração categorial e os objetivos intrínsecos de tal abordagem, ao mesmo tempo em que demonstra que há conceitos e conhecimentos dos quais os sujeitos precisam se apropriar, não se reduzem a uma concepção de sujeito consciente, que resolve tudo sem a presença do outro. Daí a existência de um interlocutor mais experiente, não para desconsiderar os saberes já existentes, mas para que ambos ajam colaborativamente no âmbito da unidade criação de significados/aprendizagem, conduzindo ao desenvolvimento como dinâmica autêntica e histórica da atividade que posiciona estudantes à

frente de si mesmos. Ademais, podemos dizer que se trata de uma condição fundamental para o que estamos denominando como desenvolvimento humano, fundamental para que se diminua a distância entre o que se sabe e o que pode ser aprendido via processos de mediação simbólica.

Referências

- COSTA, Eduardo Moura; TULESKI, Silvana Calvo. Epistemologia pós-moderna e sua leitura de Vigotski. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 2, p. 158-167, ago. 2017.
- GIUSTA, A. da S. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. **Educ. Rev.**, v.1, p. 24-31, 1985.
- NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriano. Vygotsky e as teorias de aprendizagem. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, p. 1-10, abril 2006.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 3, p. 11-20, 1998.
- SOUZA, Vera Lucia T. de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vygotsky para a contribuição do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul./set., 2013.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher mental processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. **Lo Sviluppo psichico del bambino**. Roma: Riuniti, 1973.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Comp.). **The concept of activity in Soviet psychology**. Armonk, NY: Sharpe, 1981, p. 144-188.

9

PROBLEMATIZANDO A CONCEPÇÃO DE SUJEITO NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Elaine Hoffmann

Suy Mey Schumacher Moresco

Introdução - que sujeito é esse? Reflexões iniciais

Retrato do artista quando coisa

Manoel de Barros

[...]

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito

Não aguento ser apenas um sujeito que abre

portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que

compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,

que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

O poema de Manoel de Barros nos leva a discutir o fato de que podemos ser seres que aspiramos ter asas de borboletas, pois, ainda que, talvez, frágeis, são belas e capazes de ganhar novos mundos. Nesse sentido, Manoel de Barros menciona que “A maior riqueza do homem é sua incompletude”. Essa riqueza que o faz querer “ser Outros” e “renovar o homem usando borboletas”. Ao nos atrever a levar essas palavras para o campo da Educação, podemos apontar para uma ideia de Educação que transforma, que vai além do que se vive no dia a dia da sociedade, que sai do óbvio, que permite a criação e a possibilidade de o educando “ser Outros” e não aquele que desempenha um papel já determinado ou que continua a reproduzir o que está estabelecido sem análises nem reflexões anteriores.

Corroborando a ideia de Manoel de Barros, podemos, ainda, pensar em outros artistas que escreveram poemas ou histórias e até encenaram situações que nos levam a refletir sobre a mecanização do conhecimento, as repetições das ações, das ideias, sobre a falta de identidade ou de autonomia sobre nossas escolhas e, às vezes, nossas próprias vidas, como no filme *Tempos Modernos*, na cena do homem apertando parafusos de forma repetida e velozmente. Essa cena nos faz questionar uma educação limitada a “adestrar” o humano no uso do corpo, ou seja, uma educação voltada meramente à disciplina, “um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio”.

Assim, a fim de possibilitar uma mudança, diferentes estudiosos da área da Educação e até de fora dela se dedicaram e se dedicam a pensar formas de mudar a realidade das pessoas e das sociedades por meio do acesso ao conhecimento. Nesse viés, podemos olhar para as transformações que ocorreram no sistema educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito aos documentos que regem e asseguram o direito à educação no país. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual tem um “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

A partir dessa realidade apresentada, este texto tem como proposta discutir entendimentos de sujeito a partir da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Em nossa compreensão, concordando com o Patrono da educação no Brasil, os sujeitos nunca estão prontos, mas em processo de tornarem-se outros, pois “o amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 1996, p.55). Entretanto, na BNCC, parece que a noção se reduz à aprendizagem: a criança, o jovem, o adolescente e, por que não, o adulto, “são sujeitos de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 14).

O desenvolvimento da BNCC está pautado no fato de que, conforme Ferri (2020, p. 15) se “proliferam no final do século XX e início do século XXI propostas para ‘reinventar a escola’ e reorientá-la para os desafios da chamada ‘sociedade baseada na informação’, que se define por substanciais mudanças nas relações de poder, de produção e nas formas de viver”. Dessa forma, o documento cita que as formas de comunicação e relações se alteraram, que é preciso considerar o mundo digital e virtual nos processos de ensino e aprendizagem e que os estudantes e professores não possuem somente o papel de receber e transmitir conteúdos, respectivamente. Ainda, considera que os conhecimentos são mutáveis, bem como sua aplicação precisa levar em conta os diferentes contextos e tempos, logo, de acordo com a BNCC, é necessário, mais que conhecer, aplicar, adaptar-se à realidade e resolver problemas cujas respostas não estão prontas.

Outro ponto que podemos destacar na BNCC é que o documento procura focar no desenvolvimento de habilidades e competências que se julgam importantes desenvolver para dar conta das novas necessidades da sociedade moderna, apesar de apresentar conteúdos, ligados a essas habilidades e competências mencionadas, que precisam ser alcançados ao final de cada etapa. Uma nova concepção de sociedade supõe um novo entendimento de sujeito nessa sociedade, o que nem sempre fica explícito ao vermos palavras como autonomia e protagonismo no documento. Essas palavras, tão citadas nas obras de Paulo Freire, em uma primeira leitura da BNCC, podem sugerir uma aparente equivalência de sentido, porém elas escondem uma distinção significativa.

Nesse viés, chegamos a uma compreensão de que o documento, por meio dessa equivalência de conceitos e palavras advindas das obras de Paulo Freire, busca levar os leitores a entenderem a formação não mais de um sujeito capaz de assimilar conhecimentos prontos e sim de um sujeito

que seja capaz de compreender a dinâmica na produção de conhecimentos novos, mutáveis, contextualizados, bem como aplicá-los à realidade. Um sujeito que é participante ativo nos processos de ensino e aprendizagem, refletindo e problematizando a sua realidade. Poderíamos, talvez, defini-lo como um “sujeito da aprendizagem” (Brasil, 2018, p.14), o qual está constantemente construindo conhecimentos novos que lhe permitam resolver demandas iminentes, um sujeito que saiba que é preciso “aprender ao longo da vida em situações cada vez mais complexas” (Ferri, 2020, p. 15), que, como o poeta, entende e valoriza sua incompletude, que cria, que busca “ser Outros”.

Entretanto, enquanto para Paulo Freire, o sujeito é entendido como um sujeito político, que é ativo, luta contra a injustiça e busca uma sociedade ideal; na BNCC, esses mesmos termos são empregados para construir uma concepção diferente de sujeito. Portanto, precisamos analisar o discurso de autonomia, protagonismo e liberdade em relação à chamada sociedade do conhecimento e ao contexto neoliberal no qual nos inserimos e que viabiliza a flexibilização das relações de trabalho e o escasseamento dos direitos como cidadãos.

Diante do exposto até aqui, no texto que segue, buscamos compreender que sujeito é esse que a BNCC do Ensino Médio nos apresenta, já que nessa etapa da Educação os estudantes já possuem conhecimentos básicos e gerais sobre os diferentes componentes curriculares, porém ainda precisam aprofundar conhecimentos que lhes deem condições de serem mais atuantes em sociedade, uma vez que estão próximos a definir sua carreira profissional, além de muitos já estarem inseridos no mundo do trabalho.

Para isso, a partir da próxima seção vamos tecendo uma compreensão de que há uma aproximação vocabular entre a concepção de sujeito na BNCC e a epistemologia de Paulo Freire, embora o contexto de

produção desse documento e o contexto no qual o referido autor produz suas obras sejam diferentes e, por isso, problematizamos as possíveis interpretações do documento.

Conduzimos este trabalho de maneira a buscar os sentidos possíveis para os discursos presentes na BNCC. Nesse viés, ao olhar o documento analisado, entendemos que, para além das palavras nele expressas, há de se considerar aspectos políticos, sociais e econômicos envoltos em sua produção e implementação, bem como os atores que fazem parte desse processo. Assim, este texto ampara-se numa comparação vocabular entre as palavras de Freire, mais especificamente com a obra *Pedagogia da Autonomia*, e da BNCC, mas também pauta a análise do documento a partir dos estudos sobre políticas educacionais, principalmente em escritos de Michael Apple e Stephen Ball.

Vale ressaltar que a BNCC não faz menção a Paulo Freire, assim como a nenhum outro autor, e eis aí um dos questionamentos que mais nos inquieta: o que esse não dizer, ou, não citar, significa?

Na terceira seção, problematiza-se o discurso de sujeito na BNCC voltado ao contexto social e político atual, marcado por um viés neoliberal, o que se pode problematizar diante dos contextos atuais.

Assim, analisar o sujeito na BNCC é tecer uma busca epistemológica não explicitamente declarada, mas presente nesse documento, como forma de (re)implantar um discurso que não é novo, mas que carrega significados ambíguos e que não devem ser vistos de forma ingênua.

Notas epistemológicas sobre o sujeito na BNCC a partir de Paulo Freire

Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro que, apesar de nunca ter tido a pretensão de ganhar fama, é internacionalmente

conhecido e possui o título de patrono da Educação Brasileira. Seu principal objetivo foi a alfabetização de adultos, a fim de que pudessem participar com mais consciência dos eventos da sociedade. Seu pensamento pedagógico integra a pedagogia crítica, ou seja, como prática de transformação social, conscientização e participação ativa dos estudantes na sociedade, e sua pedagogia é aplicada em vários países além do Brasil, como Estados Unidos, México, Portugal, Holanda e Alemanha. Defende que estudar é revolucionário e a educação transforma o homem de um simples objeto explorado para ser um sujeito de si e de sua história, pois terá a capacidade de dialogar criticamente. É autor de alguns livros, destacando-se *Pedagogia da Autonomia*, um dos que mais ressalta seu pensamento sobre a educação.

Uma das principais contribuições de Freire é a concepção de educação como prática da liberdade, como emancipadora, ideia que lhe rendeu perseguições durante o regime militar brasileiro e 15 anos de exílio. Para Freire, a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos, ou seja, não deve ser uma educação que treine, que ensine a repetir as palavras dos outros, que transforme em “um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.”, mas sim que forme, que leve o sujeito a ter uma postura crítica e reflexiva, a compreender, questionar, criar e recriar o mundo a sua volta.

No entanto, palavras que outrora significavam símbolos de luta contra a opressão e como instrumentos de consciência de classe, hodiernamente fazem parte do jargão dos documentos oficiais, sem menção a Freire ou a outros autores. O que nos leva a pensar o que é de fato “Ser Outros”, nesse contexto, como nos instiga Manoel de Barros.

Nesse viés, percebemos semelhanças de vocábulo entre a concepção de sujeito na BNCC do Ensino Médio e as ideias de Paulo Freire. E nos inquieta o silêncio, as não citações deste ou mesmo de outros autores nesse documento. Não dizer já é dizer? Como interpretar os ditos, mas não citados? Poderíamos compreender que, em vez de aproximações, temos tensões discursivas?

Um dos aspectos que nos chama a atenção nesse momento é a ligação da palavra sujeito à autonomia e esta, por sua vez, à responsabilidade e à liberdade.

Ninguém é **sujeito** da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A **autonomia**, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da **responsabilidade**, vale dizer, em experiências respeitosas da **liberdade**. (Freire, 1996, p. 55 – grifos nossos)

Considerando tais palavras, é possível compreender, numa perspectiva freireana, que se é sujeito à medida em que se constrói uma autonomia libertadora, porém marcada pela responsabilidade. A liberdade demanda ser merecedor dela, o que, como traz a citação anterior, atinge-se mediante um processo a longo prazo, ou não se atinge. Ninguém nasce um sujeito autônomo, é algo a ser construído, oportunizado nas práticas cotidianas. Sobre isso, a BNCC menciona:

Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a **autonomia** como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e **responsáveis** (Brasil, 2018, p. 463 – grifos nossos).

Novamente, percebemos a aproximação das palavras autonomia e responsabilidade, o que num entendimento freiriano podemos

considerar como uma atitude política. Uma vez que o sujeito é responsável pelas próprias escolhas, espera-se que o sujeito desenvolva criticidade em relação ao contexto sócio-histórico-político-econômico no qual se insere e que sua autonomia esteja pautada na análise de tais fatores, bem como numa visão crítica de como isso o afeta e, também, afeta a comunidade em que se insere. Compreendemos, assim, que o entendimento de tais contextos expõe uma ideia de autonomia de caráter questionador e político. Mas o que significa formar um jovem crítico e autônomo na BNCC do Ensino Médio?

Freire distingue o sujeito do objeto na relação ensinar e aprender, compreendendo que

o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (Freire, 1996, p.13).

Para isso ser alcançado, Paulo Freire destaca um de seus conceitos fundamentais: a autonomia. Com autonomia, o sujeito tem a capacidade de pensar por si mesmo, de ser sujeito da própria aprendizagem, de agir de forma consciente e de aprender a aprender, sendo um agente na construção dos seus conhecimentos.

Requer o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e **responsabilidade** nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter **autonomia** para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar

soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14 – grifos nossos).

Como observamos, é constante a repetição de palavras como responsabilidade e autonomia, bem como a expressão “aprender a aprender”, carregada de sentido num mundo cada vez mais virtualizado, no qual o repasse e acesso à informação são funções dos objetos e não dos sujeitos, uma vez que “o ser humano não é um ‘espaço’ vazio que devemos preencher com conteúdos, e sim é um ser consciente que aprende com sua vivência e transforma.” (Freire, 1999, p. 57). Assim, cabe ao docente ser sujeito à medida que promove situações que coloquem o estudante na condição também de sujeito do conhecimento. Se “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1999, p. 52), a BNCC corrobora a ideia de que o professor não pode dar tudo pronto para o aluno, para que ele seja agente, protagonista do seu conhecimento. Então os estudantes poderão construir sua autonomia. Seria esse talvez um dos nossos maiores desafios? Ascender de objetos a sujeitos? Seria esse o sentido de autonomia e responsabilidade para a vida na sociedade atual?

Ao olharmos para as áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – e para as habilidades e competências descritas para cada uma delas, identificamos, mesmo nem sempre sendo usada a palavra autonomia, marcas linguísticas ligadas a essa ideia, como a capacidade de resolver problemas, propor soluções, argumentar, analisar situações e criar a partir dos conceitos estudados. Para que o estudante possa tomar decisões conscientes para resolver um problema, para fazer propostas, para que ele possa argumentar com solidez, é necessário que ele tenha

a compreensão dos conceitos, que ele possa, por ele mesmo, fazer relações pertinentes, pensar sobre os assuntos e saiba onde e como buscar novos conhecimentos, se necessário for. Para realmente alcançar essas capacidades, é necessário que ele seja um sujeito autônomo.

A BNCC do Ensino Médio apresenta a palavra autonomia 31 vezes em seu texto. Não é em todas as vezes que aparece que está ligada ao processo de ensino e aprendizagem, pois também se refere à autonomia dos estados e das escolas na construção do currículo, porém, quando essa palavra está ligada ao processo de educação na escola, percebemos que o documento destaca a importância de promover a formação de “jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis” (Brasil, 2018, p. 463), a fim de que possam exercer sua cidadania de forma responsável e participativa. E, ao longo do documento, reitera-se essa ideia, ligando o desenvolvimento de habilidades e competências nas diferentes áreas do conhecimento com a autonomia pessoal, profissional, intelectual e política.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 08)

Podemos, então, considerar que o sujeito da BNCC é um sujeito voltado às competências e habilidades e que, pela definição aqui apresentada, talvez possamos interpretá-las mais como capacidades adaptativas à vida cotidiana em sociedade, à sobrevivência ao mundo tal como se apresenta. Seria esse sujeito um “Ser Outros” ou um ser

sobrevivente, adaptativo? Um ser que compreende o mundo em que se insere, para questioná-lo, modificá-lo ou para apenas encontrar espaço nele?

É importante ressaltar que alguns entendimentos podem gerar conflitos, à medida que, em alguns parágrafos anteriores, comentamos sobre a diferença entre ser sujeito e ser objeto a partir de uma citação de Freire e, agora, ao trazermos a definição de competências e habilidades, de certa forma percebemos talvez certo esvaziamento. Ter competências e habilidades é ser sujeito? Quer dizer, é ser aquele tipo de sujeito de que tratamos há pouco? O sujeito que aprende a aprender? Passa-nos aqui certa impressão de que ter competências e habilidades é algo menos complexo. Sendo assim, o sujeito do aprender a aprender pode ser considerado como diferente do sujeito de competências e habilidades? Poderíamos definir um Sujeito com S maiúsculo, em detrimento de sujeito objeto ou talvez sujeito de competências ou habilidades? Não temos uma resposta fechada, fica apenas a provocação para refletir.

Em síntese, nossa compreensão é que tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio procuram articular uma proposta de educação integral que tenha como centro o conceito de competências. Ao fazê-lo, defendem uma concepção de educação integral que possibilite a formação ampla dos estudantes, a qual, no entanto, está delimitada por uma perspectiva pragmática, utilitária e delimitada pelas demandas do mercado (Carvalho; Galvão, 2022, p. 5).

O sujeito é autônomo, livre em suas escolhas e, quanto mais competências desenvolver, mais chances terá de inserir-se no mundo do trabalho, como empreendedor de si mesmo, sem “pesar” para o mercado ou para o Estado. É um sujeito de Si, não como sinônimo de força/empoderamento, mas como símbolo da individualização humana.

Com esse exercício de reflexão acerca do sujeito, findamos essa seção, na qual entendemos, apesar das não-citações de autores na BNCC, que há uma aproximação vocabular em relação a Freire, mas que poderiam também “Ser Outros”, como alerta Manoel de Barros. E, ao passo que há uma aproximação vocabular, sente-se, por outro lado, uma tensão de sentidos. E que, talvez, num trabalho futuro valha a pena aprofundar.

Passamos agora a uma análise dos discursos sobre sujeito na BNCC, no contexto em que esse documento é produzido e colocado em prática.

Concepção de sujeito: um olhar a partir do contexto de produção da BNCC

Após tecermos uma compreensão de sujeito na BNCC a partir de uma perspectiva freiriana, remetendo-nos a uma concepção de sujeito como sujeito do próprio conhecimento e não objeto desse, vale salientar, no entanto, que vislumbramos uma apropriação discursiva desviada a outras finalidades, que não as originalmente as previstas por esse autor.

Cabe-nos destacar que viemos de uma tradição curricular focada em conhecimentos/saberes e culturas a serem estudados e considerados legitimados, aceitos e validados institucionalmente. Nesse sentido, espera-se que, ao passar pelo processo escolar, todos os sujeitos tenham acesso a um certo número de conhecimentos, que geralmente são os mesmos ou muito semelhantes. Como aborda Apple (2002, p. 59),

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam a desordem de um povo.

Nesse sentido, entendemos que o currículo é atravessado por interesses políticos e um sujeito escolarizado é direcionado a conhecimentos que atendam politicamente à nação e/ou ao mercado. Em contrapartida, alguns pensadores da educação, historicamente, têm se oposto a esse viés, defendendo que devem ser levados em consideração os conhecimentos prévios dos aprendizes e o mundo que os cerca, ou seja, que a cultura de cada um deve ser valorizada (e não apenas algumas selecionadas como dignas de estar no currículo), servir como ponto de partida para o processo de aprendizagem e que o sujeito deve ter autonomia para atuar sobre a própria realidade.

Eis a mudança de concepção que pode ser vislumbrada a partir da BNCC: passa-se a uma concepção de que é papel da escola proporcionar ao estudante desenvolvimento integral (para além dos conhecimentos escolares/científicos), autonomia e protagonismo na construção do próprio conhecimento. Este é um ponto-chave nesta discussão, uma vez que a BNCC deixa de ocupar-se apenas do conteudismo e volta-se à concepção de formação do sujeito em si.

Uma visão mais ingênua nos levará a pensar que tal deslocamento é bastante positivo, visando formar sujeitos críticos, ativos e protagonistas da sua própria vida. Porém, o currículo atende a demandas políticas e econômicas. Os discursos precisam ser analisados de acordo com o contexto no qual são produzidos. Por que então, neste momento histórico, evidencia-se na BNCC a necessidade de formação de um sujeito integral, crítico, criativo, autônomo, protagonista e autorresponsável? Não seria esse o anseio de muitos pensadores da educação?

Se Paulo Freire (1996, p.13) nos trouxe a ideia de sujeito que se assume “como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas

criar possibilidades para sua produção ou construção”, podemos dizer que esse discurso é atualmente utilizado também para definir um tipo de sujeito necessário a uma economia neoliberal, uma vez que as garantias do Estado são cada vez mais escassas. Freire tratava de um sujeito político, que usava da autonomia para congrega pessoas em prol do bem comum, da busca de direitos.

Mas, no decorrer desta e das próximas páginas, vamos tecer, aos poucos, alguns entendimentos a esse respeito.

Para isso, vamos discorrer um pouco sobre o contexto de construção da BNCC. O próprio documento, ao apresentar seus marcos legais, cita o artigo 205 da constituição federal de 1988: “a educação, 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 sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

É importante atentar aqui para a expressão “colaboração da sociedade”, que dá margem a entender que o currículo e, logo, a formação do sujeito não é responsabilidade apenas do Estado, mas também da sociedade. Porém, de que setores da sociedade estamos falando? Cabe-nos, então, mencionar o Instituto Movimento pela Base, que se autodefine como “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Movimento pela Base, 2023).

Trata-se de uma iniciativa não governamental que pensa, apoia e **monitora** a implementação da base. No vídeo de apresentação disponível no site do instituto, menciona-se que a construção e

implementação da base se dá através de muitos atores, como entidades, especialistas, professores, governo e o terceiro setor.

Para esclarecer, lembramos que o primeiro setor é formado por instituições públicas, o segundo setor por instituições privadas e o terceiro setor pode ser definido como iniciativas privadas de utilidade pública, que se originam da sociedade civil. Isso significa que não é a mão do Estado que molda a educação brasileira atual, nem sequer o MEC (Ministério da Educação e Cultura). Esse trabalho é delegado a outras instâncias, que ditam como a educação deve acontecer e que tipo de sujeitos serão lançados à sociedade. Cabe ao Estado não mais o papel de regular a educação e sua função, mas apenas legitimar a ação de outros atores, que podem ser identificados através das logomarcas disponíveis no próprio site do Instituto Movimento pela Base, como conselho deliberativo e doadores.

Figura 1- Print de tela do site do Instituto Movimento pela Base.

CONSELHO FISCAL

Camila Anker

Rodolfo Luque

Júlia Rosas

CONSELHO DELIBERATIVO



DOADORES



Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 07 mai. 2023.

A partir dessa constatação, compreendemos que estamos diante não apenas de um entendimento de sujeito, mas da intenção de

construir um tipo específico de sujeito, a partir do currículo, guiado pela BNCC, que, por sua vez, atende a interesses privados, de instituições como as identificadas na figura anterior.

Sendo assim, sob a aparência de um currículo que explicita o anseio de “construir” um sujeito autônomo, protagonista, singular, capaz de lidar com problemas complexos da vida profissional, pessoal ou cidadã estão os interesses de grupos específicos, que ditam ao Estado como a educação deve ser feita e este legitima suas ações. “Meu argumento é que, por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica. Seus efeitos serão verdadeiramente perniciosos àqueles que já têm quase tudo a perder nesta sociedade”, menciona Apple (2002, p. 61-62).

Vemos, assim, a concretização de políticas neoliberais que, de forma mais acentuada nos últimos anos, no Brasil, vêm pregando maior autonomia do setor privado e diminuição do poder do Estado. Logo, um sujeito com autonomia, protagonismo, responsável pela construção não só do próprio conhecimento, mas também responsável por si mesmo, contraditoriamente, é um sujeito mais submisso às regras do mercado. Isso acontece porque o sujeito que atua autonomamente no mundo do trabalho perde os direitos que vinham sendo garantidos pelo Estado e proporcionavam alguma segurança e bem-estar. Isso acontece à medida que, por exemplo, se flexibilizam direitos trabalhistas e validam-se “acordos” entre patrões e empregados sem o intermédio do Estado, o que consiste numa relação de poder desigual. Um funcionário que precisa do salário não poderá negociar em pé de igualdade com o patrão. Nesse sentido, a presença do Estado faz valer determinados direitos, entendidos como inegociáveis.

O propósito da educação está sendo mudado. Já se foi o tempo em que a educação era vista como parte de uma aliança social que reunia muitas “minorias”, mulheres, professores, ativistas comunitários, legisladores progressistas, funcionários do governo e outros, que agiam em conjunto para propor políticas sociais-democráticas (ainda que limitadas) [...]. Uma nova aliança foi construída, e vem tendo sua influência nas políticas educacionais e sociais aumentada. Esse bloco de poder associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os intelectuais conservadores. Seus interesses se concentram muito pouco na melhoria de oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora. (*Id.*, *Ibid.*, p. 67-68)

Podemos compreender que o sujeito que se constitui a partir da BNCC é um sujeito que convém a uma política neoliberal, voltada à diminuição dos direitos da classe trabalhadora e que traça um caminho rumo à informalidade do trabalho. Um fenômeno que vem ocorrendo com frequência é a contratação de serviços ao invés da contratação de pessoas, que passam a agir como prestadoras constantes e exclusivas de serviços às mesmas empresas, porém sem os direitos que teria um trabalhador com carteira assinada, como seguro-desemprego, férias, décimo terceiro, aposentadoria etc. Esse trabalhador seria, talvez, ingenuamente seduzido pelo discurso de não ser mais o funcionário e sim um trabalhador com autonomia, dono de si e governo da própria vida? Não seria essa situação também conveniente ao próprio Estado?

Sendo assim, o sujeito, nessa sociedade tecnológica que passa a fazer parte da nossa realidade, precisa, como exposto na sexta competência geral da BNCC, “entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 09). Palavras como autonomia e responsabilidade unidas a um projeto de vida implicam considerar que temos um sujeito cada vez mais distanciado do poder público.

Não se trata de um sujeito necessariamente livre para fazer suas escolhas, trata-se sim de um sujeito que precisa ser autônomo e protagonista para conseguir sua subsistência não mais no *mercado de trabalho*, mas no *mundo do trabalho*. Ou seja, tendemos a não ter mais um mercado que oferte às pessoas empregos regulados pelas leis do Estado. O sujeito deve ter autonomia para desenvolver competências que lhe permitam ofertar um serviço ou criar produtos que sejam de interesse de outrem (pessoas ou empresas) e construir seu projeto de vida sem a dependência das garantias do Estado. Esse é o resultado de uma política com tendência neoliberal. “O neoliberalismo defende um estado fraco. Uma sociedade que deixa a ‘mão invisível’ do livre mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais e é vista não só como eficiente, mas também como democrática” (Apple, 2002, p. 69).

Diante da discussão que estabelecemos, cabe entender que a educação está diretamente ligada à formação do sujeito que servirá à sociedade, à economia e ao mercado, bem como os professores, por meio de um currículo básico voltado a competências direcionadas a interesses neoliberais, atuando em prol da consolidação de um modelo social e econômico muito bem definido e que representa uma mudança radical na relação sujeito/Estado/sociedade/mercado. Porém, talvez, como docentes, tenhamos ainda uma visão ingênua do tipo de sujeito que somos e do tipo de sujeitos que estamos ajudando a desenvolver, porque “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (Ball, 2014, p. 64).

E como os professores e alunos são responsáveis e empreendedores

Existindo ou não tal currículo nacional disfarçado, há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer

com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos (Apple, 2002, p. 63).

Apple (*Ibid.*) alerta ainda que, na educação, o que se pretende é um sistema duplo, polarizado, com escolas para o mercado, ou seja, escolas com um sistema menos regulamentado e cada vez mais privatizado para os filhos dos privilegiados e, por outro lado, para a população em geral, escolas mínimas.

Entendemos que temos, por um lado, escolas voltadas a uma elite, que definem metas mais ambiciosas para perpetuar a posição social de uma determinada camada da sociedade. Ou então escolas e alunos que têm mais liberdade de escolha em seus itinerários formativos. Por outro lado, são ofertadas escolas com verbas escassas e controladas pelo chamado terceiro setor à população em geral, o que deve resultar em desigualdades sociais cada vez maiores.

Assim, será que podemos dizer que o discurso do sujeito autônomo, crítico, livre e responsável pode ser uma herança de discursos que de fato pregavam uma autonomia política e o bem social comum? Houve uma apropriação discursiva indevida? Tecemos algumas considerações a esse respeito a seguir.

Considerações finais

Ao longo deste texto, conseguimos perceber aproximações vocabulares acerca da compreensão de sujeito na BNCC e em Paulo Freire, embora, analisando os contextos de produção discursiva, podemos notar que as intencionalidades são outras. Enquanto o referido autor fala sobre autonomia como liberdade intelectual, como conquista de direitos, a BNCC nos remete a um contexto neoliberal, no qual a

autonomia e a liberdade funcionam como uma forma de desresponsabilização do Estado e do mercado pelo sujeito.

Quanto ao conceito de neoliberalismo, Freire (1996, p. 73) constrói a seguinte definição:

É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da História” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas.

Apesar de não tratarmos hodiernamente de uma educação tecnicista, e os documentos que regem a educação mencionarem a formação de um sujeito ativo, autônomo e livre, há uma contradição ao percebermos que a BNCC é pautada em competências e habilidades, que dá um caráter instrumental ao documento e leva a uma ideia de controle, de adequação. O que há de diferente é que, com o desenvolvimento tecnológico, não basta o conhecimento da disciplina e saber apertar parafusos, é preciso adaptar-se a um mundo do trabalho em constante mutação. Porém, a criatividade e autonomia do sujeito é aquela necessária à adaptação/conformação a essa nova realidade, não aquela necessária para questioná-la.

Esse contexto vai

transformando-nos em sujeitos neoliberais emaranhados de “poderes de liberdades”. Isso não acontece basicamente por meio de opressões, mas através das ansiedades e das oportunidades, não por constrangimento, mas por incitamento, medição e comparação. Isso acontece de maneiras mundanas, ao trabalharmos em nós mesmos e nos outros em condições de “liberdade regulada”. [...] o neoliberalismo está produzindo, como sugerido anteriormente, novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos, que

são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico. Alguns desses são de uma classe de serviço global que estão cada vez mais desconectados das identidades e lealdades nacionais (Ball, 2022, p. 229-230).

Se, por um lado, Freire fala de uma educação neoliberal como aquela tecnicista, voltada à acomodação e não à transformação do mundo, por outro, podemos inferir que, sob o discurso da autonomia e da liberdade presente na BNCC, também temos a previsão de um sujeito de competências e habilidades. A autonomia e liberdade presentes na BNCC podem ser entendidas como formas que o sujeito deve encontrar para organizar sua vida por si mesmo, sem reivindicar direitos, mas sim adaptando-se a um mundo que não lhe oferece garantias. É um sujeito a quem já não lhe cabe apertar parafusos, é preciso que desenvolva outras competências e habilidades, que vão se modificando com o desenvolvimento tecnológico.

O sujeito que se forma a partir das políticas educacionais de cunho neoliberal é um sujeito que cada vez mais vai “ser Outros”, como aponta Manoel de Barros. Mas que outros são esses? Para quem são esses Outros? São borboletas globais ou seres sem identidade e sem uma comunidade de referência? Não será mais a educação uma “aliança social que reúne as minorias” (Apple, 2002, p. 67).

González e Paz (2013, 164-165), ao estudar a obra de Stephen Ball, remetem-nos a um entendimento de que este autor desenvolve uma epistemologia denominada pós-estruturalista, explicando que

a interrelação teoria-empíria consegue aprofundar uma produção de conhecimentos teóricos que emergem penetrando e interpretando a realidade empírica e desde esse ponto se desmentem ou afirmam novas teorias, novos discursos. Esse interjogo vai afinando a compreensão da sociedade pós-moderna. Essa postura conduz a um conhecimento que faz que os pós-estruturalistas defendam que o que caracteriza o mundo não é a unidade, senão a diferença subjacente. [...] Portanto, o objetivo não é a busca

pela unidade, mas sim o estudo das diferenças. Outra preocupação desses teóricos é o descentramento do sujeito [...] Se concentram na estrutura da sociedade, não no papel dos atores na construção da mesma (tradução nossa).

O que entra em jogo aqui é como as pessoas se governam a si mesmas, e como governam as outras, usando a produção de conhecimentos. Os textos já existentes adquirem novos discursos, novos sentidos, conforme o contexto e o tempo em que ocorrem. Vive-se uma sociedade do respeito às diferenças, às singularidades, mas na qual tem-se a “sensação” de isolamento.

Poderíamos dizer que enxergamos uma expropriação discursiva da concepção de sujeito trabalhada em Freire com finalidades talvez “perversas” ou talvez apenas “adequadas” a uma nova realidade. Por outro viés, entendemos que os textos voltados às políticas educacionais são interpretados e traduzidos de distintas formas, voltados a contextos específicos e chegamos a cogitar se a não citação de Freire ou outros autores implicaria por nossa parte uma espécie de suposição/especulação. A não menção a outros autores poderia ser interpretada como o não comprometimento com as reais ideias desses autores e, ao mesmo tempo, uma forma de não mentir sobre os reais propósitos dos atuais documentos que regem a educação. Porém as palavras denunciam um viés epistemológico, mesmo que não haja citações implícitas (informação verbal)¹.

Para Mainardes (2018), no entanto, a interpretação consiste na compreensão da política (que não é literal), já a tradução envolve um processo produtivo e criativo, bem como estratégias para colocar as políticas em prática em contextos específicos. Ou seja, ao mesmo tempo

¹Fala do professor Celso Kraemer durante aula de Epistemologias da Educação no curso de Doutorado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) em 11 de maio de 2023.

em que os discursos dos documentos oficiais nos prendem a uma realidade política e social vigente, algumas formas de tradução durante nossas práticas como educadores também podem incitar questionamentos acerca desse mesmo sistema.

O que temos analisado no atual contexto refere-se à

transformação da liberdade em fetiche, tão comum na pedagogia do aprender a aprender e das competências agora atualizada por meio da reforma do Ensino Médio via introdução dos itinerários formativos, amplia a defesa de uma concepção educacional que legitima a adaptação à reprodução do sistema capitalista como fato natural, incidindo, no plano ideológico no esvaziamento da possibilidade de crítica social, e assim contribuindo para o enquadramento nesse sistema (Carvalho; Galvão, 2022, p. 11).

Cabe-nos pensar em formas de possibilitar ao sujeito apreender a realidade de forma que possa superar esse senso comum.

Mas, para nos encaminharmos à finalização das reflexões a que nos propomos, consideramos que, mais que analisar possíveis interpretações ou traduções discursivas, cabe-nos a conscientização de que estamos a ingressar numa sociedade onde não há espaço ou ocupação para todos. Podemos entender que o processo de globalização e evolução tecnológica acelerados são a grande preocupação da humanidade nesse quesito. Mas, possivelmente, seria mais coerente pensar, como aponta Freire (1996, p. 67), que

esta é uma questão ética e política e não tecnológica [...] Assim como não posso usar minha liberdade para fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer, de ser, assim também não poderia ser para usar avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata de inibir a pesquisa e frear os avanços mas de pô-los a serviço dos seres humanos.

Sendo assim, talvez a crise que tenhamos de enfrentar seja, primordialmente, uma crise do sujeito como membro da humanidade.

Quando, de fato, as tecnologias que surgiram em nossas vidas trouxeram-nos mais tempo livre ou de qualidade? Elas não vêm realmente para facilitar, elas vêm para aumentar a produtividade e a lucratividade. E esse é também o caso da educação. Quando não se vê mais a possibilidade de ampliar ocupações/trabalho às pessoas, o humano perde sua função, sua razão de existir.

Portanto, como transformar homens usando borboletas? Como a educação ainda pode nos instigar a ser Outros?

Referências

APPLE, Michael W. A política do conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, Antoni Flávio; TOMAZ, Tadeu da Silva (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. A Educação Integral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-23, set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22285>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FERRI, Cássia. Base Nacional Comum Curricular e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: interfaces e desafios. In: CARVALHO, Carla; SCHULZ, Luciane; FERRI, Cássia (Orgs.). **Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular de Santa Catarina**: Que diálogos são possíveis? Blumenau: Edifurb, 2020.

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

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GONZÁLEZ, Silvia de Senén; PAZ, Isabel Vilela. Las Políticas como Textos y como Discursos: el enfoque de Stephen Ball. In: TELLO, César (Coord. y compilador). **Epistemologías de la Política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. 31 ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

10

SENTIDOS DE EDUCAÇÃO EM PESQUISAS SOBRE CIDADES EDUCADORAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Cíntia Mara Brighenti Radloff

Daniela Tomio

Introdução

Dentre os novos paradigmas para a educação do século XXI, encontramos a Cidade Educadora, como uma aposta para o futuro (Bellot, 2013). Carbonell (2016), ao discutir o papel educativo das cidades, destaca que é nela que encontramos os melhores livros didáticos contextualizados: praças, igrejas, ruas, parques, shopping, entre outros. Assim, a cidade “constitui um livro aberto, uma espécie de Wikipédia, em que todo sujeito pode contribuir livremente, acessar, relacionar, contextualizar, reelaborar [...] e se questionar continuamente em torno de um amplo e incalculável capital de conhecimentos” (Carbonell, 2016, p. 15).

A busca por novos paradigmas educacionais por meio das cidades remete ao século passado, tendo como responsável Edgar Faure, quando assumiu o compromisso de organizar um relatório buscando possíveis soluções “para os grandes problemas suscitados pelo desenvolvimento da educação num mundo em transformação” (Faure, 1977, p. 9). Assim, na obra *Aprender a ser*, de 1972, ele e mais um grupo de pessoas discutem uma educação para além da idade, das barreiras físicas ou das instituições. O conceito de cidade educadora não fica explícito em sua obra, mas o autor estabelece a relação entre sociedade e educação permanente, afirmando que, naquela sociedade que estava a se desenvolver, não poderia somente a escola ser a única responsável pela educação dos cidadãos.

A menção de Faure ao *mundo em transformação* faz referência ao contexto do final do século XX de desenvolvimento do capitalismo, crise do petróleo, globalização, propagação das ideias de governos neoliberais e renovação das cidades (Alves; Brandenburg, 2018). A competição entre as cidades por reconhecimento no cenário nacional, levou Barcelona na década de 90 do mesmo século a recuperar as ideias de Faure, elaborando uma “proposta integradora da educação formal, não formal e informal que se gera no contexto da cidade e se destina a todos os que habitam” (Bellot, 2013, p. 19). Essa proposta tem como responsável Marta Mata, pedagoga catalã com responsabilidade política na Câmara de Barcelona (Pozo, 2013). Assim, em novembro de 1990, acontece o Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocasião em que propôs o projeto de cidade educadora.

Nesse congresso, foi redigida a Carta das Cidades Educadoras, um documento contendo conceito, objetivo, justificativa e os princípios básicos das cidades educadoras. Esse documento orientador passou por atualizações ao longo dos anos de 2004, no VIII Congresso, realizado em Génova, na Itália e em 2020. A Carta das Cidades Educadoras, atualizada no ano de 2020, define que

[...] a cidade educadora tem de exercitar e desenvolver a sua função educadora em paralelo às suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), com olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas permanente em todos os aspectos da vida (Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE, 2020, p. 5).

Outra constatação é a significativa ampliação das justificativas para o papel educativo das cidades no decorrer das atualizações das cartas. Na carta atual, do ano de 2020, encontramos quatro justificativas, interpretadas como: a) educação para desenvolver o potencial humano

individual; b) educação para desenvolver condições de igualdade entre indivíduos; c) educação para construção de uma “verdadeira” sociedade do conhecimento e d) educação para organizar a vida com base em igualdade e justiça. Entendemos que a ampliação das justificativas para o papel educativo das cidades está baseada em problemas enfrentados tanto pelas cidades, quanto pela educação. Quanto às cidades, “sobretudo as grandes metrópoles, estão chegando ao limite do suportável (violência, estresse, desemprego, falta de habitação, de transporte, de saneamento), e hoje não tem outra alternativa a não ser se transformar radicalmente em “novas cidades” (Gadotti, 2006, p. 138). Em relação à educação, Faure (1977, p. 235) já sugeriu “Ligar a educação à vida; associá-la a objetivos concretos; estabelecer uma correlação estreita com a sociedade”. Nesta direção, concordamos com Carbonell (2016) de que é nas cidades que encontramos os melhores livros didáticos contextualizados: praças, igrejas, ruas, parques, shopping, entre outros. Como Moll (2019, p. 29), esperamos que, com essa ampliação da educação para as cidades, seja possível “recompormos e reinventarmos os mosaicos que são as nossas sociedades, na perspectiva de que seja possível convivermos e coabitarmos com as nossas diferenças, produzirmos a nossa vida material e gerarmos dignidade para todos e cada um”.

Há cidades educadoras em vários países e, no contexto do Brasil, já existem 31 cidades que aderiram a este projeto mais amplo de educação (AICE, 2023). Considerando ações desenvolvidas pelos municípios, é possível também identificar um interesse de pesquisadores brasileiros pela investigação das cidades educadoras por diferentes perspectivas, como será possível observar mais adiante, no mapeamento realizado em portal de pesquisa. Ao considerar-se que a própria concepção de educação é ampla e pode conter diversos sentidos, interessa-nos refletir sobre que perspectivas para educação são abordadas nas pesquisas que

tem como tema a cidade educadora. Assim, objetivamos, por meio de uma pesquisa de revisão sistemática, *identificar quais são os principais referenciais teóricos e possíveis compreensões para os sentidos de educação presente em pesquisas sobre a cidade educadora.*

Percorso metodológico

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como estudo de revisão, do tipo estado do conhecimento. Para Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), “Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”. Essas pesquisas contribuem para a “constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e da prática pedagógica” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Entre os estudos de revisão, nessa pesquisa adotamos a revisão sistemática. Esta tem como propósito sintetizar pesquisas em torno de uma questão específica. “Isto é feito através da síntese dos resultados de diversos estudos. Uma revisão sistemática utiliza procedimentos transparentes para encontrar, avaliar e sintetizar os resultados de pesquisas relevantes na área em estudo” (Ramos; Faria; Faria, 2014, p. 21).

Ao revisar pesquisas de teses e dissertações brasileiras, buscamos realizar, como explicam Ramos, Faria e Faria (2014) a sistematização de uma síntese das evidências relacionadas a um foco específico de investigação. Nosso foco foi sistematizar *as compreensões de Educação presentes nas pesquisas sobre cidades educadoras.* Para a revisão sistemática, adotamos como método o protocolo previsto por Ramos, Faria e Faria (2014), apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Protocolo de revisão sistemática do conceito de cidades educadoras

PERGUNTAS
<p><i>“Definir a problemática a estudar sintetizada numa questão”</i>(Ramos; Faria; Faria, 2014, p. 21)</p> <p>Que conceitos são empregados para abordagem de Cidades educadoras? Que referências são citadas para abordar cidades educadoras?</p>
EQUAÇÕES DE PESQUISA
<p>Definição das expressões ou palavras utilizando AND, OR, NOT para busca das pesquisas. (Ramos; Faria; Faria, 2014)</p> <p>Empregamos como critério para busca da produção acadêmica nas diferentes bases de pesquisa na <i>internet</i> o descritor “cidade educadora”.</p>
ÂMBITO DA PESQUISA
<p>São as bases de seleção das fontes de pesquisas. (Ramos; Faria; Faria, 2014)</p> <p>Realizamos um levantamento bibliográfico das pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD IBICT). Esta plataforma online “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico” (BDTD IBICT, 2023). O levantamento ocorreu entre os meses de abril e maio de 2023.</p>
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO
<p><i>Definem quais estudos são aceitáveis no contexto de revisão.</i> (Ramos; Faria; Faria, 2014)</p> <p>Nesta pesquisa, determinou-se para seleção dos trabalhos a produção acadêmica com os seguintes critérios de inclusão: a) autoria brasileira; b) publicação entre 2013 a 2023 (esse recorte temporal se deu em busca de pesquisas mais atuais); c) ser dissertação de mestrado ou tese de doutorado; d) temas da área de Educação ou Ensino.</p>
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<p><i>“Excluem os estudos que não obedecem ao âmbito definido”</i>(Ramos; Faria; Faria, 2014, p. 21)</p> <p>Foram excluídos do levantamento: a) os trabalhos não identificados de acordo com os critérios de inclusão; b) trabalhos duplicados na plataforma; c) pesquisas que citavam o termo cidade educadora, mas esse não era seu objeto de estudo.</p>
CRITÉRIOS DE VALIDADE METODOLÓGICA
<p><i>“Asseguram a objetividade da pesquisa”</i>(Ramos; Faria; Faria, 2014, p. 21)</p> <p>O processo de busca com as equações de pesquisa e no âmbito definido para o inventário das fontes foi repetido por mais um investigador (professor(a) orientador(a) da pesquisa) de acordo com os critérios de inclusão e exclusão.</p>
RESULTADOS E TRATAMENTOS DOS DADOS
<p><i>“Devem ser registrados todos os passos”</i>(Ramos; Faria; Faria, 2014, p. 21)</p> <p>A partir do inventário das pesquisas, foram gerados dados com base em um roteiro de leitura. Este foi elaborado com itens de análise que constituíram categorias a priori, considerando informações que nos permitiram identificar a pesquisa (gênero acadêmico, ano, título, autor); conhecer a pesquisa (resumo, palavras-chave); objetivo geral (para seleção das pesquisas) e os conceitos e autores empregados para abordar a cidade educadora.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com os trabalhos identificados, realizamos a leitura das pesquisas a começar pelos textos do resumo e introdução. Além disso, no sumário, buscamos o capítulo teórico, para localizar os conceitos de cidades educadoras. Dessa leitura, foi organizado o quadro 2, contemplando um código (T= Tese; D= Dissertação, acompanhado de um número) para identificação das pesquisas ao longo das análises; o título, autor e o ano da pesquisa. A partir disso, organizamos o quadro 3, reunindo os conceitos de “cidade educadora”, localizados nas pesquisas e os seus respectivos teóricos. Este conjunto de trabalhos e de dados formaram o *corpus* de análise para a revisão sistemática.

Na busca pela plataforma da BDTD IBICT¹, com os descritores “cidade educadora” encontramos 57 pesquisas². A partir do protocolo de revisão, considerando os critérios de inclusão e exclusão, resultaram 40 trabalhos, que foram relacionados em ordem temporal crescente, no quadro 2.

Quadro 2 – Produção científica divulgada na BDTD IBICT sobre “cidades educadoras”

C	Título	Autor	Ano
01 D	Percursos em busca da Educação Integral: o Ciep Henfil em Duque de Caxias	MOTA, Patricia Flavia	2013
02 T	Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia	ZITKOSKI, Jaime José	2014
03 D	Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora	SANTOS, Roberta de Paula	2014
04 D	Estudo sobre a educação como prática da democracia e a experiência das cidades educativas	VALLE, Luísa de Pinho	2014

¹ O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

² No link: https://docs.google.com/document/d/184vIbKc937Iz4Bb2IKewJMizSanth5ghrdmEpkauVvc/edit?usp=drive_link citamos as referências na íntegra dos trabalhos revisados.

05 D	Espaços comunitários para a infância e a juventude na contemporaneidade da "Terra Brasilis": o potencial na construção de cidade educadoras	VASCONCELOS, Paulo Sergio Souza	2014
06 D	Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento	QUEVEDO, ThelmelisaLencione	2014
07 D	Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência	RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira	2014
08 T	Resistência e governamentalidade: política educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012	BORGES, Marisa	2014
09 D	A educação popular para todos de uma cidade educadora (Natal, Rio Grande do Norte, 1957-1964)	MARQUES, Berenice Pinto	2015
10 D	A arte na construção de um bairro educador: uma inspiração freireana na cidade de São Paulo	CAETANO, Camila Arelaro	2015
11 T	A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação	FABRÍCIO, Tércio Minto	2016
12 T	Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG	LEAL, Regina Rosa dos Santos	2016
13 D	A educação integral na perspectiva da Cidade Educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem	TAVARES, Deborah Etrusco	2017
14 D	Onde se aprende ser professora e professor? Cartografias sobre territórios educativos na formação inicial docente	OLIVEIRA, Larissa de Souza	2017
15 T	A educação em diálogo com a cultura: da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF	RICARDO, Luciana de Maya	2017
16 D	Aspectos epistemológicos da abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn	BURDZINSKI, Edina Maria	2017
17 D	Os fundamentos da educação integral no Programa Mais Educação	SANTOS, Raphael Alario Rodrigues dos	2017
18 D	Identidade cultural no currículo da educação infantil na Rede Municipal de Vinhedo	PEDRASSA, Mariana Cristina	2018
19 D	Educação integral, espaço escolar e intersectorialidade no programa Escola Integral de Limeira/SP: Integral	ALVES, Rafael Magno	2018
20 D	A campanha nacional pelo direito a educação: determinantes sócio-históricos do projeto de concertação nacional.	TUÃO, Renata Spadetti	2018
21 D	Escola que inclui, cidade que educa: apropriação do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo	MANGANOTTE, Marina Braguini	2018
22 D	Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação	SILVA, Dayane Izaete lattes	2018

23 T	Educação ambiental crítica: círculos de cultura na formação continuada docente	OLIVEIRA, Laryssa Abílio	2018
24D	Cidade e educação: o itinerário formativo urbano do bairro de Heliópolis em São Paulo	SILVA, Dayana Araújo	2019
25D	Educação política e educação escolar: análise do Projeto Cidades Educadoras	CUNHA, Daniel José da	2019
26 D	Salvador, cidade educadora e os ciclos de parceria público-privado (2005-2012)	BATISTA, Manuela Cassia da Silveira Gomes	2019
27 T	Sítio do Pica Pau Amarelo and your territory: the City of Taubaté	CLARISSE, Duarte Magalhaes Cancela	2019
28 D	Cidades que educam: desvelando o potencial de aprendizagem no espaço público	BARBOSA, SoluannyHunhevicz	2019
29 T	Uma investigação sobre a aprendizagem da reflexão luminosa no ensino médio a partir da arquitetura brasileira	RIBEIRO, Jair Lúcio Prados	2019
30 D	Educação ambiental e agricultura familiar urbana em Juiz de Fora: para além da dicotomia campo – cidade	CARMO, Lucilene Ferreira do	2019
31 D	Tempos e espaços: o patrimônio cultural como lugar de educação (Criciúma/SC 1996-2017)	FELTRIN, Rodrigo Fabre	2019
32 D	Política de educação integral no Estado do Pará: aspectos de sua implementação na rede estadual de ensino	SILVA, Sandra Suely Lopes Souto da	2019
33 D	Prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora: limites e possibilidades	CHIQUIM, Jucélia do Rocio	2020
34 D	C4EP: um framework baseado nas representações sociais das professoras de educação infantil sobre cidade educadora	JESUS, Rosane de	2020
35 D	A praça CEU como território educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS	SANTOS, Loreni Aparecida dos	2020
36 D	Espaços não formais para o ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza e suas Tecnologias/anos finais do ensino fundamental: um estudo no município de Porto Alegre/RS	SILVA, Daniela Alves da	2022
37 D	Prática pedagógica e espaço escolar: desafios e concepções	NASCIMENTO, Elizângela Gomes	2020
38D	Elementos para a formação inicial de professores na educação infantil sobre cidades educadoras	CASINI, Juliana Pasieznik	2021
39 D	Ensino remoto e Abordagem Triangular: o ensino de arte durante a pandemia em uma cidade educativa do mundo	JÚNIOR César da Fonseca	2021
40 D	Ensino da língua inglesa na interface da cidade como espaço educador: reflexões a partir do estado da arte	PULCIDES, Caroline	2021

Fonte: Elaborado pelos autores.

Da leitura exploratória das pesquisas, foram identificados os conceitos propostos pelos seus/as autores/as pesquisadores/as e composto o quadro 3, que, dada a sua extensão, optou-se por apresentá-lo em apêndice, caso seja de interesse ao leitor recorrer à íntegra dos excertos selecionados.

Da revisão sistemática das compreensões de educação nas pesquisas sobre cidades educadoras

De forma mais abrangente, podemos identificar nas leituras dos conceitos de cidades educadoras (quadro 3) que os autores estabeleceram compreensões diversas sobre o que é uma cidade educadora. Podemos interpretar esse dado, com Alves e Brandenburg (2018, p. 24), ao explicarem que isso acontece porque existem várias formas de conceituar a cidade e “o conceito de cidade educadora implica as diversas noções de cidade”. Na mesma direção, Pozo (2013, p. 25) afirma que “o conceito de cidade educadora muda com a mudança própria das vidas nas cidades e dos seus habitantes”.

Apesar da diversidade de conceitos, identificamos que a referência da AICE para o conceito aparece em onze pesquisas, (10D, 13D, 14D, 15D, 17D, 20D, 25D, 27D, 33D, 36D, 38D). Assim, é possível evidenciar a existência de um conceito “oficial” para as cidades educadora, que está presente na Carta das Cidades Educadoras. Pressupomos que a predominância dessa referência se deve à necessidade de situar a pesquisa em um contexto macro do coletivo mundial que investiga e difunde as cidades educadoras. Além disso, as pesquisas geralmente, ao situarem o contexto histórico da formulação das cidades educadoras, fazem referência ao estudo presidido por Edgar Faure, *Aprender a Ser* (1972), que lança a ideia de educação no contexto das cidades. Assim, fica manifesto que o conceito de cidade educadora que mais aparece nas

pesquisas é aquele proveniente da fonte primária de inspiração do projeto de cidades educadoras, presidido pela AICE.

Ainda, olhando para os conceitos da AICE, foi possível constatar que, nas pesquisas, aparecem referências da Carta das Cidades Educadoras dos anos de 1990, 1994, 2004 e 2020. Com isso, destacamos que, embora a definição de cidade educadora da AICE apareça em onze pesquisas, em apenas duas há uma repetição do conceito. Acreditamos que essa constatação está relacionada ao registro das últimas linhas da carta das cidades educadoras, quando afirma que ela “define-se como aberta à sua própria reformulação e deverá ser ampliada com os aspectos que a rápida evolução social requeira no futuro” (AICE, 2020, p. 19). Diante disso, interpretamos que o conceito de cidade educadora está em permanente construção, considerando os contextos históricos e sociais.

Para além da citação do conceito de cidade educadora da AICE, observamos que outras pesquisas (02T, 06D, 08T, 12T, 14D, 17D, 18D, 24D, 30D, 35D) fazem uma releitura deste conceito, imprimindo a autoria do/a pesquisador/a. Entretanto, nas pesquisas 06D, 12T, 24D e 30D, é possível perceber uma semelhança com o conceito da AICE, sem citar a fonte, como destacamos no exemplo de um excerto do trabalho:

Entende-se que, uma cidade que se propõe a ser educadora deve exercer e desenvolver esta função, paralelamente, às suas funções tradicionais, econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviço, tendo em vista a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os habitantes (12T).

As pesquisas mapeadas também citam outros autores para conceituar cidade educadora. Com essa constatação, no primeiro movimento de análise, realizamos a verificação da recorrência dos referenciais teóricos, sendo esses sistematizados no quadro 4.

Quadro 4 – Recorrência de referenciais teóricos sobre “cidades educadoras”

Autor	Quantidade de citações	Pesquisas (códigos)
CABEZUDO	08	02T, 03D, 10D, 11T, 27T, 31D, 39D
GADOTTI	07	04D, 05D, 10D, 19D, 29T, 31D, 37D
TRILLA	05	28D, 31D, 34D, 35D
MOLL	03	07D, 26D, 38D

Obs: Alguns autores são citados mais de uma vez no mesmo trabalho e observamos incorreções na apresentação de autores nas citações/referências, por isso que a quantidade de citações não equivale aos trabalhos citados

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com esses autores que tiveram mais de três citações, realizamos uma análise semântica de seus conceitos, considerando um modelo de análise proposto por Zabala e Arnau (2010)³, em que se lê semanticamente o conceito a partir das questões: *O que? (acepção)*; *Para que ou por que? (objetivo)*; *Onde? (contexto)*; *Por que/m? (justificativa)* e *De que forma? (ações intencionais)*. No quadro 5 destacamos essa análise semântica:

³ Esses autores realizam a análise do conceito de competência em documentos curriculares no contexto europeu.

Quadro 5 – Análise Semântica do Conceito de Cidades Educadoras

Autores/as	O que é?	Para que ou Por que?	Onde?	Por quem/que?	De que forma?
CABEZUDO (2004)	uma tarefa de construção cotidiana a cidade exerce uma nova função o próprio território é transformado em escola. é um complexo em constante evolução e pode ter expressões diversas	apropriar da cidade fazerem-se sujeitos cidadãos enriquecendo a vida de seus habitantes formação para e pela cidadania integra tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, por toda a vida formação permanente de sua população	a cidade onde vivemos, integrada no país onde se localiza nesse território comum que a cidade lhes oferece	todos, incluídas as autoridades locais, são responsáveis é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta, relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora.	identificar-nos com seu passado, melhorar seu presente, projetar seu futuro se oferece generosamente a seus habitantes, se deixa utilizar para seu crescimento implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade promover e desenvolver o protagonismo de todos investimento cultural
GADOTTI (sem ano)				um novo direito, o direito à cidadania	promover e desenvolver o protagonismo de todos
GADOTTI (2005)		Constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si, espontaneamente, informalmente	vivência na cidade		
GADOTTI (2008)	é a função que a cidade realiza	formadora para e pela cidadania		Na busca desse novo direito	promovendo e desenvolvendo o protagonismo de todos
GADOTTI (2009)	Onde todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação	desenvolvimento pessoal e entretenimento que ela oferece			
GADOTTI (2010)		obter o controle social da cidade			instaurar a cidadania plena estabelecer pontes de participação e fomentar a organização das comunidades

TRILLA (1990)	concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação				assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe – ou quando menos o pretende – todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente
TRILLA (1997)	denota à cidade o caráter de agente principal nesse processo educativo	para fazer das cidades um âmbito propício à educação		responsabilidades dos governos e das gestões municipais	se relaciona com a pedagogia freiriana de conscientização
TRILLA (1990, 1997, 2005)			Aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade		
MOLL (2004)	cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais [...] e informais	pode fazer da cidade uma pedagogia”	a cidade em território educativo,		pela intencionalidade das ações desenvolvidas,
MOLL (2008)	exercer funções para além das tarefas econômicas, sociais e políticas.		em alinhamento com as instituições presentes nas comunidades	buscando desenvolver o seu potencial educativo.	
MOLL (2019)	permanente construção de espaços um devir permanente Um permanente vir a ser	compromissos com a qualidade de vida e de desenvolvimento de todos e de cada um		por parte do estado e de suas instituições e também da sociedade diferentes atores, agremiações, associações e indivíduos. por parte do poder público e da cidadania.	exige ações intencionais e qualificadas se faz por ações diferenciadas e conjuntas que materializam a intencionalidade e a compreensão de que educamos e somos educados no conjunto dos fazimentos diários que vivenciamos.

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao sintetizar os conceitos de cidade educadora dos trabalhos revisados, considerando a **acepção (o que é?)** foi possível compreender que a cidade educadora é aquela que oportuniza, em seus espaços, processos de aprendizagens, contribuindo com oportunidades formativas a todos os habitantes. Esses espaços estão em permanente construção cotidiana, pois tanto as cidades, quanto as sociedades, vivem em processos dinâmicos, que influenciam e são influenciados pelas dinâmicas sociais e culturais. Educadora também é a cidade que se responsabiliza para, conjuntamente com suas funções costumeiras, desempenhar a função educativa.

Essa síntese das acepções identificadas nos conceitos, apresenta semelhanças com as três dimensões da relação educação – cidade, proposta por Trilla (1990, 1997 e 2005). A primeira dimensão, *aprender na cidade*, apresenta a cidade como contexto da aprendizagem, indicando a necessidade de identificar espaços onde ocorrem ações de educação. A segunda dimensão, *aprender da cidade*, traz a cidade como agente da aprendizagem, reafirmando o potencial educativo das interações entre pessoas e ambiente. A terceira dimensão, *aprender a cidade*, faz uma relação entre cidade e conteúdo, assinalando a necessidade de identificar os conteúdos formativos que a cidade oferece.

Da análise do **para que; por que** uma cidade educadora, podemos interpretar que são **objetivos**: apropriar(se) da cidade; constituir cidadãos formando para e pela cidadania; enriquecer a vida dos habitantes; integrar tipos de educação; desenvolver formação permanente da população; constituir um espaço cultural de aprendizagem; promover o desenvolvimento pessoal; obter o controle social; transformar a cidade em espaços de educação.

Os objetivos que valorizam a integração dos tipos de educação, o desenvolvimento pessoal, a formação permanente da população, o espaço

cultural de aprendizagem nas cidades, se articulam ao conjunto de princípios intitulados “O direito à cidade educadora”, que constam na **carta das cidades educadoras** (AICE, 2020). Os objetivos focados na constituição de cidadãos, na formação para e pela cidadania, podem ser relacionado também ao documento “Carta das Cidades Educadoras”, nas interfaces com os princípios descritos na seção “Ao serviço integral das pessoas”.

Em relação **ao contexto** de acordo com a análise, podemos inferir que, nas cidades educadoras, a educação ocorre na cidade onde vivemos, que é um território de aprendizagem integrado ao país. Vivências da cidade e demandas das comunidades também são apresentadas como contextos pelas pesquisas revisadas. Assim, mediante a análise do contexto indicado nos conceitos de cidades educadoras, podemos identificar que o sentido de educação é educação contextualizada à realidade e a educação ligada ao território.

Quanto às **justificativas** apresentadas para as cidades educadoras, nos conceitos é possível inferir sua importância para o desenvolvimento do potencial educativo das cidades. Além disso, fica explícito um “novo direito”, que é apresentado ora como direito à cidade educativa, ora como direito à cidadania.

Também analisamos juntamente as justificativas, de quem seria a responsabilidade de implantação das cidades educadoras. Os conceitos atribuem a responsabilidade aos poderes públicos, com destaque para a gestão municipal. Incluem também a sociedade em seus diferentes atores, abrangendo os indivíduos e a própria cidadania. Com a análise, foi possível constatar que o sentido de educação presente nas justificativas das cidades educadoras é educação como responsabilidade de todos e educação na cidade como um novo direito.

Por fim, quando olhamos para o modo como as cidades educadoras se formam, observamos que os conceitos apontam para ações intencionais que incentivem: o conhecimento do passado para melhorar o presente e projetar o futuro; a utilização da cidade para desenvolvimento de seus habitantes; o fomento às novas aprendizagens, intercâmbios e solidariedades; o investimento cultural; a promoção e o desenvolvimento do protagonismo de todos; a instauração da cidadania e o fomento da organização das comunidades; a elaboração de propostas integradoras de educação integral e permanente.

Ao analisarmos os sentidos de educação interpretados nos conceitos de cidade educadora, revisados dos quarenta trabalhos mapeados, observamos também que, atrelado às acepções, aos objetivos, às justificativas, aos contextos e às ações intencionais, existem articulações com compreensões para uma educação mais ampla, que considera educar em diferentes perspectivas, como pode-se notar na sistematização do quadro 06:

Quadro 6 – Conceitos de educação das pesquisas sobre cidades educadoras

Educação Integral	01D, 02T, 13D, 15T, 18D, 19D, 22D, 24D, 27T, 28D, 34D,
Educação Permanente	02T, 04D, 11T, 14D, 19D, 21D, 25D, 28D, 30D, 38D
Educação Popular	02T, 09D, 15T,
Educação Patrimonial	03D, 27T, 39D
Educação ao longo da vida	11T, 39D
Educação Ambiental	23T, 35D
Educação Omnilateral	24D, 37D

Fonte: Elaborado pelos autores

Em comum, essas perspectivas possibilitam compreender que uma cidade educadora tem como base a promoção de uma educação comprometida em:

- Acontecer em diferentes tempos e espaços, abrangendo contextos formais (escola e universidade), não formais (museus, galerias de artes, ONGs...) e informais (ruas, praças, família...);
- Garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (intelectual, física, afetiva, espiritual, social e cultural) ao longo da vida, ou seja, de forma permanente e omnilateral (nas condições objetivas e subjetivas reais para o pleno desenvolvimento histórico do ser humano);
- Valorizar os processos educativos dialógicos e democráticos, de modo que todos/as possam ser envolvidos, respeitando também os saberes populares em sua importância para a transformação social;
- Promover o cuidado das pessoas para consigo, com os outros e as outras espécies, com e no meio em que vivem, na perspectiva ambiental e patrimonial.

Com os conceitos revisados, dos autores mais citados nas pesquisas brasileiras: Cabezudo, Gadotti, Trilla e Moll, compreendemos que os sentidos para educação em uma cidade educadora têm por base uma epistemologia de teorias com tendências do materialismo histórico-dialético. Um dos pressupostos epistemológicos mais presentes em pesquisas educacionais (Avelar; et al. 2021), o materialismo histórico-dialético tem por base a teoria revolucionária de Marx, representando um instrumento para a transformação social. Para tanto, se propõem a conhecer e intervir na realidade com propostas práticas.

Por fim, ao revisarmos os conceitos de cidades educadoras presentes nas pesquisas brasileiras, buscamos identificar autores mais citados e interpretar sentidos atribuídos à educação. Ao longo da revisão, destacamos essas compreensões que nos permitiram compreender que a noção de educação abrange várias dimensões e que precisam ser refletidas, ao assumirmos as cidades como contextos permanentes para educar(mos). Nas leituras dos conceitos destacamos termos recorrentes que merecem novas pesquisas, considerando que as palavras não são neutras e, portanto, pressupomos que uma leitura mais

aprofundada dos trabalhos (para além dos conceitos) pode ampliar as compreensões para qual educação é proposta em uma cidade educadora. Nessa direção, destacamos algumas problematizações:

1. Há uma recorrência ao conceito de *desenvolvimento*. O que está sendo caracterizado como desenvolvimento, considerando os autores que escrevem sobre cidade educadora?
2. Há várias recorrências à noção de *cidadania*. A que se refere este conceito, quando se observa os objetivos de uma cidade educadora?
3. Aparece em vários conceitos a palavra *vida*. Como está sendo relacionada à educação, considerando os autores que escrevem sobre cidade educadora?
4. Em poucos conceitos há articulação da cidade educadora com a escola/educação formal. Nesse sentido, como articula-se o educar e o ensinar em uma cidade educadora?
5. Apenas um excerto menciona a *diversidade* como elemento importante para a cidade educadora. Assim, é preciso refletir qual é a compreensão de uma “educação para todos” que aparece nas pesquisas?

Referências

AICE- Associação Internacional das Cidades educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**, 1990.

AICE- Associação Internacional das Cidades educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**, 2004.

AICE - Associação Internacional das Cidades educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. 2020.

ALVES, R. A.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades educadoras um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

AVELAR, L. M. de. et al. Fundamentos epistemológicos na pesquisa educacional: possibilidades para o campo da educação em Ciências. **REnCiMa: Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v.12, n. 4, p. 1-23, jul/set 2021.

- BELLOT, P.F. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In: **AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras, Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras** (pp. 13-16). Lisboa: Gráfica Almandina. 2013. Disponível em <http://www.edcities.org/wpcontent/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT>. Pdf
- CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FAURE, E. **Aprender a ser**. Trad. Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. 2 ed. São Paulo: Livraria Bertrand, 1977.
- GADOTTI, M. A Escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, vol. 1, n.1, p.133-139. 2006.
- MOLL, J. Reflexões introdutórias ao Monográfico “Cidades Educadoras: olhares e práticas” pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. **Ágora**, v. 6, n. 11, p. 27-38. 2019.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. ISSN: 1518-3483. Acesso em: 01 mai. 2023.
- RAMOS, A., FARIA, P. M., & FARIA, A. (2014). Revisão sistemática de literatura: contributo à inovação na investigação em ciências da educação. **Revista Diálogo Educação**, 14(41), 17-36.
- POZO, J. M. O conceito de cidade educadora, hoje. In: **AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras, Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras** (pp. 24-33). Lisboa: Gráfica Almandina. 2013. Disponível em <http://www.edcities.org/wpcontent/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT>. Pdf
- TRILLA BERNET, J. Introducció. In: FERNANDO, J.; MORELL, S. (Coord.). **La Ciudad Educadora = La VilleÉducatrice**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990. p. 13-21.
- TRILLA BERNET, J. **La educación y laciudad. Educación y Ciudad**, Bogotá, n. 2, p. 6-19, mai.1997.

TRILLA BERNET, J. **La idea de ciudad educadora y escuela.** *Educación y Ciudad*, Bogotá, n. 7, p. 73-106, out. 2005.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan/abr. 2014.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico]. Tradução: Carlos Henrique Lucas. Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB Editado como livro impresso em 2010.

Apêndice A – Revisão dos Conceitos e Autores de Cidades Educadoras

Quadro 3 – Conceitos de cidades educadoras e autores

C	Conceito de cidade educadora
---	------------------------------

01D Não conceitua

02T [...] Cidade Educadora é um compromisso de todos (municípios e sociedade civil pública e privada), na construção de uma Cidade mais Educadora, Cidadã, Democrática e Solidária, que entende o seu empenhamento e intervenção na Educação de Todos ao Longo da Vida, Afirmando o local num mundo global, aberta a outras cidades e outros projetos, numa construção e valorização de um trabalho em rede (nacional e internacional) (CML, 2009a. p 7) p. 28.

Para que uma cidade se transforme em educadora é necessário que assuma, através das suas políticas, a intencionalidade formativa dos e nos seus projetos, com vista a apoiar o desenvolvimento integral do(s) cidadão(s). A cidade educa, nomeadamente através das instituições e das propostas culturais que veicula, das políticas ambientais, do tecido produtivo, do associativismo local etc. p. 29

Convertendo a cidade onde vivemos em cidade educadora, poderíamos nos apropriar dela, identificar-nos com seu passado, melhorar seu presente, projetar seu futuro em uma tarefa de construção cotidiana na qual todos, incluídas as autoridades locais, são responsáveis (CABEZUDO, 2004, p 14). p. 28

Cidade Educadora constitui-se como um modelo organizativo na medida em que se afaste "de uma concepção beneficente e assistencial da ação do município, de ajuda pontual, a reboque dos pedidos que lhe são apresentados". Trata-se de assumir um modelo baseado numa "descentralização político-administrativa" e num "quadro legal de transferência de competências para os municípios" requerendo o diálogo entre sociedade civil e estruturas administrativas, pressupondo a cooperação público-privado e a participação dos cidadãos, numa tentativa de superar a fragmentação e duplicação de redes de serviços com vista à racionalização dos recursos existentes. (Machado, J, 2004b. p 85). p. 30

A cidade Educadora é então um quadro teórico onde confluem o sistema formativo integrado, o associativismo, as políticas socioculturais, a sociedade civil, a organização e intervenção comunitária, ou o trabalho em rede, entre outros (Villar-Caballo, 2001). p. 31

-
- 03D “Uma cidade educadora se oferece generosamente a seus habitantes, se deixa utilizar para seu crescimento e os ensina a fazerem-se sujeitos cidadãos.” Alicia Cabezudo – p.26

A cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É também uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes (Cabezudo, 2004, p. 12). p. 43

-
- 04D Cidade Educadora é um compromisso de todos (municípios e sociedade civil pública e privada), na construção de uma Cidade mais Educadora, Cidadã, Democrática e Solidária, que entende o seu empenhamento e intervenção na Educação de Todos ao Longo da Vida, afirmando o local num mundo global, aberta a outras cidades e outros projectos, numa construção e valorização de um trabalho em rede (nacional e internacional). (CML, 2009^a, p. 7). p. 73.

Cidade educadora é conceituada como um quadro teórico onde confluem o sistema formativo integrado, o associativismo, as políticas socioculturais, a sociedade civil, a organização e intervenção comunitária, ou o trabalho em rede, entre outros (Ribeiro, 2010, p. 151-152) p. 73

Para ser uma cidade educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidadania. (Gadotti) p. 81

Desde o *Relatório Faure* a expressão *cidade educadora* surge na linha da cidade educativa e apresenta uma pluralidade de sentidos e de usos. A ideia de cidade educadora, como trazido na Carta que regulamenta esse movimento internacional, comporta conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural, em que homens e mulheres vivem e interagem em seu meio e que serve de paradigma para formar e desenvolver a capacidade/potencialidade educativa da cidade, (através da educação formal, da informal e da não formal), vez que, realiza assim, a ideia de educação permanente, (UNESCO, 1972). p. 118

-
- 05D A cidade ou comunidade educadora se converteu em uma grande escola com tempo e espaços flexíveis para atender as diversas necessidades dos cidadãos e em uma rede de serviços e apoios sociais e culturais que vão se forjando em torno da instituição escolar. Trata-se, além disto, de criar espaços de encontro, intercâmbio e aprendizagem em qualquer lugar do território. (Carbonell, 2002, p. 104.) p. 21
-

	A cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É, também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus <i>habitantes</i> . (GADOTTI, 2004. p. 12) p. 21
06 D	[...] para uma escola se consolidar como Cidade Educadora, precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos, crianças, jovens, adultos, idosos na busca de um novo direito, o direito à Cidade Educadora. p. 188
07D	a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais [...] e informais [...] que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia” (MOLL, 2004, p. 42). p. 47
08T	Cidade Educadora, tornando-se um procedimento de poder, porque vai nortear toda a vida da cidade procurando constituir novos sujeitos; e ao — <i>tirar as crianças da rua e colocá-las na escola</i> ” vai se fazer uma gestão do espaço e um cuidado individualizado dos corpos, à medida que as insere em uma instituição disciplinar, nesse caso a escola. Essas crianças serão controladas e distribuídas, seus tempos e comportamentos gerenciados dentro de um controle social. p. 86
09D	Não conceitua
10D	Cidade Educadora é aquela que [...] entende o meio urbano como um espaço multidimensional de convivência e relações humanas baseadas no respeito, ao tratamento positivo da diferença, da informação e da participação. Entende a vida urbana como uma proposta solidária para combater o sofrimento e desigualdade e conseguir uma maior coesão social, que só será possível em uma sociedade democrática. (AICE, 1990, tradução nossa). p. 39
	Uma cidade pode ser considerada como uma Cidade Educadora, quando, além de suas funções tradicionais - econômica, social, política e de prestação de serviços - ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos - crianças, jovens, adultos, idosos - na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (Gadotti; Padilha; Cabezudo, 2004, p. 1). p. 40
11T	cidade educadora é aquela onde o próprio território é transformado em escola. [...] todos os espaços são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, Shopping, e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo o tipo de conhecimento. Ela integra estes tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (Cabezudo, 2004, p. 2). p. 47
12T	cidade que se propõe a ser educadora deve exercer e desenvolver esta função, paralelamente, às suas funções tradicionais, econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviço, tendo em vista a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os habitantes. p. 88

-
- 13D A concepção de Cidade Educadora tem seus fundamentos no movimento das Cidades Educadoras que teve início em 1990, a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, na Espanha. Governos locais de um grupo de cidades pactuaram o “princípio de que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso” (AICE, 2004, p. 1). p. 41

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (AICE, 2004, p. 9). p.42

-
- 14D Uma cidade educadora é aquela que compreende seus diferentes espaços, tempos e atores como agentes pedagógicos, sendo dotados de potenciais para promoção de Territórios Educativos. p.4

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. (AICE, 1990, p.1) p. 21

-
- 15T As cidades educadoras se apresentam como [...] um projeto de cidade, que gera autonomia, cooperação e contribui para o desenvolvimento local, uma vez que fortalece simultaneamente o capital humano e o capital social, expandindo o potencial dos indivíduos ao mesmo tempo em que estreita os vínculos entre os atores locais. (Associação Cidade Escola Aprendiz, p. 14). p.107

cidade educadora “é um sistema complexo em constante evolução” (AICE, 1990) p. 116

-
- 16D Não conceitua

-
- 17D A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviço), uma função educadora, isto é, quando assume uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objeto seja formação, promoção e desenvolvimento de todos os habitantes, a começar pelas crianças e jovens (AICE, 1994, p.01). p. 12

Cidade educadora quando há uma intencionalidade, por parte da cidade, no processo educativo. p. 88

-
- 18D Cidade educadora faz parte da postura política contemporânea – exercer o mecanismo de governamentalidade – em que o indivíduo tem direito à participação na sociedade democrática, mas esse é um dispositivo de instrumentalização de poder, de governo. p. 40

-
- 19D Gadotti (2009) “educadora é a cidade onde todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que ela oferece”. p. 145
-

20D reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assume uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (AICE, 1994, p.1) p. 105

21D Cidade Educadora como um quadro teórico de referência para a gênese de acções orientadas a entender o território como espaço educativo, que necessitam de uma Administração Relacional desde a sua formação e consolidação. (Villar, 2007, p.14). p. 54

MEC (2011), uma Cidade Educadora deve voltar-se para a "integração da oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente" p. 55

22D A cidade se renova e se requalifica, desempenhando sua função de ser educadora, de ser incubadora de experimentos educativos (Brasil, 2009, p. 47). p. 33

Cavaliere (2014), conceito de Cidade Educadora como uma estratégia política educacional que busca a interação entre escola e comunidade, com atividades realizadas em espaços externos, já que as construções escolares não estão adequadas para a rotina das escolas em tempo integral. p. 48

23T O conceito de "Cidade Educadora", como afirmam Toledo et al. (2004), está em aberto, em construção, típico do nosso tempo, do pensar em rede, do multiculturalismo, do pensar na educação como um prolongamento da vida de cada indivíduo, nos mais diferentes tempos e segmentos educacionais. p. 60

24D Cidade Educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e sujeitos são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano. p. 45

25D ideia de cidade educadora" contida no Relatório Fauer, foi reordenada na Declaração sob influência neoliberal, preservando o seu conteúdo ideológico, a saber: educar politicamente as massas para assegurar a coesão social. p. 32

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. (AICE, 1994, p.1) p. 95

26D De acordo com Moll (2008) este conceito, que tem orientado algumas experiências pelo mundo, se baseia na ideia de que as cidades acabam por exercer funções para além das tarefas económicas, sociais e políticas. A educação não estaria restrita a escola, mas em alinhamento com as instituições presentes nas comunidades buscando desenvolver o seu potencial educativo. p. 64

27T Faure (1973, p. 243-244) definiu cidade educativa como: Sua aparência só seria concebível no final de um processo de interpenetração íntima da educação e do tecido social, político e econômico, em células da família e na vida cívica. Implica que podem ser colocados em todas as circunstâncias a livre disposição de cada cidadão os meios de se instruir, de se formar, de cultivar a sua própria conveniência, de tal modo que o sujeito pense em sua própria educação em uma posição diferente: a responsabilidade de substituir a obrigação. p. 43

E a Carta das Cidades Educadoras (2004) propôs a seguinte definição: “A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa, é, por consequência, interdependente do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. p. 43

Cabezudo (2004, p. 39) traz esta noção de integração na cidade educadora: É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida. p. 43

28D se atribui à expressão “cidade educadora”, o educador espanhol Jaume Trilla Bernet elaborou um modelo compreensivo das dimensões e níveis que ela abarca. Segundo ele, é possível aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade. p.14

29T *Cidade Educadora*: “a vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si, espontaneamente, informalmente”. (Gadotti, 2005, p.5) p.79

Cidade Educadora, busca-se “uma compreensão mais analítica e reflexiva [...] dos problemas do cotidiano”. p. 80

30 D Cidade Educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano. p. 101.

31D Trilla Bernet (1997) verifica que a concepção de cidade educadora se relaciona diretamente com a pedagogia freiriana de conscientização, que entende o homem como um ser de relações que está no mundo e com o mundo. p. 45

Jaume Trilla Bernet (1997) O conceito implica em um posicionamento e, também, responsabilidades dos governos e das gestões municipais, para fazer das cidades um âmbito propício à educação. p. 46

“cidade educadora” que denota à cidade o caráter de agente principal nesse processo educativo (Trilla Bernet, 1997). p. 46

Ministério da Educação e Cultura (Sorocaba, 2011), uma cidade educadora é aquela que fomenta e promove a educação na vida da sociedade, assumindo também o desafio permanente na formação dos sujeitos. p. 47

cidade educadora deve promover o respeito à diversidade, e facilitar a afirmação da própria identidade cultural, uma identidade coletiva que se apoia na adesão ao passado, na memória, nos símbolos e festas, mas também na construção de um futuro coletivo nesse território comum que a cidade lhes oferece (Cabezudo, 2004, p. 13). p. 48

A cidade é educadora quando, segundo Gadotti (2010), ela busca instaurar a cidadania plena, estabelecer pontes de participação e fomentar a organização das comunidades com o objetivo de obter o controle social da cidade. p. 48

32D Não conceitua

33D proposta inicial de cidade educadora foi apresentada na década de 1990 por meio da Carta das Cidades Educadoras e parte do “princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso (AICE, 1994, p. 1)” p. 52

Zainko (1997, p. 105) “[...] um conceito de Cidade Educadora refere-se também e, primordialmente, a realidades e utopias. A utopia de uma sociedade menos desigual, mais humana, mais justa, mais livre e solidária”. p. 54

34D cidade educadora, como explicam Alves e Brandenburg (2018, p. 24), “[...] implica as diversas noções de cidade, porém apropria-se principalmente de seu caráter social e político, envolvendo a questão da cidadania e da educação”. p. 82

Villar (2007, p. 20) explica que, segundo Trilla Bernet (1990): [...] a cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe – ou quando menos o pretende – todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente. p. 84

35D Cidade Educadora de Jaume Trilla: “Para além da etapa escolar, como defende Jaume Trilla, é possível aprender na cidade (cidade como espaço onde a aprendizagem ocorre), aprender com a cidade (cidade lida como texto, como emissora constante de aprendizados) e aprender a cidade (cidade como intervenção, passível de transformação, de ação política). p.77

A Cidade Educadora planeja e organiza suas ações não apenas em parte do território, mas vê a cidade como um todo, pois os problemas sociais e ambientais são interconectados. p. 78

- 36D uma cidade é considerada educadora quando a educação é ampliada para além do espaço formal. Assim, uma cidade educadora é aquela que vive em constante processo de construção para cidadania livre, responsável e solidária. Ainda, a cidade educadora tem identidade própria, se relaciona com os seus diferentes territórios, sejam no contexto do campo ou do urbano, e também se relaciona intimamente com os sistemas econômicos, sociais, políticos e de prestação de serviços. (AICE, 2020), p. 41

Para Bellot (2013, p. 20): A cidade educadora é, ao mesmo tempo, uma proposta e um compromisso necessariamente partilhados, basicamente, pelos governos locais e pela sociedade civil. Como não podia deixar de ser, para a cidade que se pretende educadora, este factor – a educação em sentido amplo – constitui o eixo fundamental e transversal do seu projecto político. O conceito de cidade educadora está diretamente relacionado com outros, tais como, a equidade, a cidadania inclusiva, a coesão, a sustentabilidade ou a educação para a paz. p. 41

- 37D cidade educadora é a função que a cidade realiza quando formadora para e pela cidadania, promovendo e desenvolvendo o protagonismo de todos, sejam crianças ou jovens, adultos ou idosos, na busca desse novo direito (Gadotti, 2008). p. 58
-

- 38D A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população. [...] Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela. (AICE, 1990). p. 32.

A cidade educadora implica em uma permanente construção de espaços para que a palavra seja dita e ouvida e de compromissos com a qualidade de vida e de desenvolvimento de todos e de cada um, por parte do estado e de suas instituições e também da sociedade através dos seus diferentes atores, agremiações, associações e indivíduos. Pode-se falar, então, de um dever permanente, que exige ações intencionais e qualificadas por parte do poder público e da cidadania. Dito de outro modo, trata-se de compreender que a cidade educadora é um permanente vir a ser, que não se conforma a um modo, ato ou método, mas que se faz por ações diferenciadas e conjuntas que materializam a intencionalidade e a compreensão de que educamos e somos educados no conjunto dos fazimentos diários que vivenciamos. (Moll, 2019, p.30-31). p. 31

- 39D Faure (1972) sintetizava a Cidade Educadora como “fim de um processo de compenetração íntima da educação e do encadeamento social, político e econômico, nas células familiares, na vida cívica” (Faure, 1972, p. 249). p. 35
-

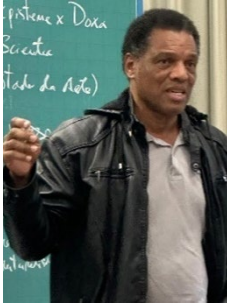
Cidade Educadora seria um conceito em que o mito hegemônico da escola, como promotora de Educação seria destruído “A cidade educativa, em dimensão mais palpável, se apresenta como uma sociedade que se propõe ser educativa com todos os seus meios e instituições” (Santos, 1979, p.84). p. 35

cidade Educadora “é um complexo em constante evolução e pode ter expressões diversas, mas sempre considerará como uma de suas prioridades o investimento cultural e a formação permanente de sua população” (Cabezudo, 2004, p. 12). p.35.

-
- 40D Alves e Brandenburg (2018) mencionam o termo “cidade educadora” e explicam: “A cidade educadora vista como espaço ou território educativo, deve considerar não apenas as estruturas materiais nelas existentes (edifícios, ruas, meios de transportes, etc) mas também as relações matérias ou imateriais que a sociedade estabelece no e com o espaço da cidade. Ao se fazer uso do espaço da cidade realiza-se um processo de contínuo de construção e transformação social (2018, p. 24). p. 44

Fonte: Elaborado pelos autores.

SOBRE OS AUTORES



Adolfo Ramos Lamar possui Doutorado em Educação e Mestrado em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP, pós-doutorado em Educação pela USP, Brasil. Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil. É um dos cofundadores e coordenadores do Observatório Iberoamericano de Estudos Comparativos em Educação (OIECE). Tem experiência nas áreas de Educação, Epistemologia, Educação Agrária, Educação Comparada, Interculturalidade, EPT, ESCT e CTS, Teoria Decolonial, Epistemologia da Educação Física, Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Consultor ad-hoc de publicações periódicas e agências de fomento. Pesquisador do Grupo Educogitans da FURB, Grupo Paideia - Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Direitos Humanos e Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional do PPGEUNICAMP. Foi pesquisador do Grupo de Pesquisa Comunidades Sustentáveis e Professor do Mestrado e Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da UESC e do PPGEUFBA. Foi pesquisador dos projetos interinstitucionais: Alfa PlanGIES - Planejamento e Gestão das IES: relação da universidade com o entorno social para a promoção do desenvolvimento regional sustentável (União Europeia e América Latina), Os Mapas Conceituais e Temáticos da EJA em Ibero-América(CNPq) e PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: impacto do sistema de pós-graduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região nordeste (FAPESP) e os projetos do MERCOSUL "Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el Contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior" e "Dilemas de novas culturas de produção de conhecimento. Os programas de Pós-graduação à distância no Mercosul. Formatos, regulações e acreditação". Foi Coordenador dos I e III SIPROTEC IFC EDUCOGITANS PPGEFURB em 2019 e 2022 e Coordenador do I Seminário Internacional do Observatório Ibero-Americano de Estudos Comparativos em Educação (OIECE) com o tema: A Educação Comparada no contexto das Reformas Educacionais e da pandemia: desafios, políticas públicas e inovações educativas em 2022; financiados pela FAPESC. Coordenou o Projeto de Pesquisa da FAPESC intitulado "OIECE: o giro agroecológico nas universidades catarinenses,

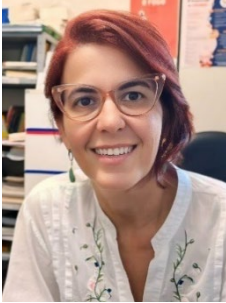
UNICAMP e Universidad Nacional de Córdoba, Argentina". Coordena os projetos "O giro agroecológico na pós-graduação stricto sensu em universidades catarinenses, UNICAMP e Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina da FAPESC e "EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E/OU NO CARIBE: algumas perspectivas" da FURB.



Bethania Hering é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB), na linha de pesquisa de Formação de professores, políticas e práticas educativas e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES. Atualmente pesquisa os currículos dos cursos de nutrição frente aos desafios emergentes. Faz parte do corpo docente do curso de Nutrição no Centro de Ciências da Saúde há mais de 25 anos. Mestre em Nutrição pela Universidade Federal de Santa Catarina, cuja pesquisa juntamente com as de outras duas professoras da UFSC resultou na publicação do livro *Qualidade Nutricional e Sensorial na Produção de Refeições*, publicado pela Editora da UFSC. Graduada em Nutrição pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990) e em Administração de Empresas pela Escola Superior de Administração e Gerência (ESAG), da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail bethaniahering@furb.br



Caique Fernando da Silva Fistarol é professor de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau. Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde é doutorando e investiga as trajetórias das Políticas Curriculares de Ensino Bilingue. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES- FURB) e participante do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GIEPES/UNICAMP). Foi coordenador do componente curricular de Língua Inglesa e da organização de ensino da Educação Bilíngue pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. Seus principais interesses de pesquisa são em ensino e aprendizagem de línguas na Educação Básica e Educação Superior, Educação Bilíngue, Internacionalização do Currículo e da Educação Básica.



Carla Carvalho é doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora no Departamento de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Coordenadora do Projeto Mediação Cultural e Educação Estética vinculado ao Programa Arte na Escola Polo FURB. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação. Está realizando estágio pós-doutoral em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.



Celso Kraemer é Licenciado em Filosofia pela UNIFEBE de Brusque (1990), mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2003) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Professor titular da Universidade Regional de Blumenau desde 1991, lotado no Departamento de Ciências Sociais e Filosofia e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando área de Filosofia da Educação, Epistemologia da Educação. Docente na Faculdade São Luiz desde 2002. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, capacitação docente, ética e política, e história da filosofia. Experiência em Coordenar o PIBID Interdisciplinar em Direitos Humanos. Atua com Filosofia da Educação nos Cursos de Licenciatura da FURB desde 1992. Coordenador do Comitê Gestor do Pacto Universitário dos Direitos Humanos na FURB. Líder do Grupo de Pesquisa Saberes de Si, vinculado ao PPGE/FURB. Pesquisa a temática da filosofia contemporânea, da sociedade, da educação de gênero e sexualidade, pensamento Queer.



Cíntia Mara Brighenti Radloff é Doutoranda em Educação (Universidade Regional de Blumenau- FURB) e Mestre em Educação (FURB). Licenciada em História (FURB) é professora da rede Estadual de Santa Catarina, em Ibirama. Integra do GPFORPE – Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas, estudando práticas educativas em contextos não formais. E-mail: cintia_m.b@terra.com.br.



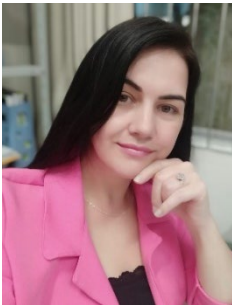
Daniela Tomio é doutora em Educação Científica e Tecnológica, docente pesquisadora nas licenciaturas e nos Programas de pós-graduação em Educação (PPGE) e Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM), na Universidade Regional de Blumenau. É professora extensionista do coletivo Habitat, com ações de comunicação pública da ciência, formação continuada docente e desenvolvimento de práticas educativas na Educação Básica, via LIE FURB- Laboratório Interdisciplinar de Educação Científica. E-mail: dtomio@furb.br.



Edson Junior Candatten é professor substituto da Universidade Regional de Blumenau (FURB), atuando na área da Filosofia com as disciplinas de: Filosofia, Filosofia e Epistemologia da Educação e Filosofia da Ciência e na área de Linguagens, com as disciplinas de: Latim Clássico, Filologia e História da Língua Portuguesa, Língua Italiana, Linguagem Científica e Produção Textual Acadêmica e da Faculdade Sinergia – Navegantes, atua na área do Direito, na disciplina de Hermenêutica Jurídica. Mestre em Educação pela FURB. Doutorando em Filosofia pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS) – campus São Leopoldo – RS. Integrante do Grupo de Pesquisa Saberes de Si, vinculado ao PPGE/FURB. Possui especialização em Direito Processual Civil, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e em Direito Matrimonial Canônico, pela Faculdade São Bento – Rio de Janeiro. É graduado em Direito, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; em Teologia Sacra, pelo *Ateneo Pontificio Regina Apostolorum*, Roma; em Teologia, pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro; em Filosofia (Licenciatura e Bacharelado), pelo Centro Universitário Claretiano e em Pedagogia, pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro. Tem experiência e interesse nas áreas do Direito, Educação, Filosofia, Pedagogia e Teologia.



Edson Schroeder possui mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1993) e doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Atualmente é professor pesquisador aposentado e professor colaborador-voluntário na Regional de Blumenau, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, aprendizagem, ensino, educação em ciências e educação, teoria histórico-cultural do desenvolvimento. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM).



Elaine Hoffmann tem graduação em Letras: Língua Portuguesa e Língua Espanhola, especialização em Educação: Sociedade e Cultura, Educação a Distância: Gestão e Tutoria, Ciências da Educação. Mestre em Educação pela FURB (Universidade Regional de Blumenau), cuja pesquisa foi publicada em livro, sob o título *O Leitor no Espelho: Um Estudo a partir de Memórias*, pela Edifurb. Atuou como docente de Língua Portuguesa, Literatura, Redação e Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio, lecionou as disciplinas de Linguagem Científica e Produção de Texto em distintos cursos de graduação, bem como diferentes disciplinas nos cursos de graduação em Letras Português e Letras Espanhol. Atualmente é doutoranda em Educação pela FURB, com bolsa FAPESC, e professora efetiva na ETEVI/FURB. E-mail: hoffmann.elaine634@gmail.com



Jairo José Tonet é Mestrando em Educação e membro do Grupo de Pesquisa LAEDI - Laboratório de Estudos em Educação, Diversidades e Inclusão (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/FURB). Bacharel em Turismo (FURB), licenciado em Geografia (Centro Universitário Internacional) e com especialização em Ciência Política (Faculdade Única de Ipatinga). Desempenhou atividade docente na educação básica de SC e, atualmente, é servidor Técnico-Administrativo em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC).



Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Jean Carlos Gonçalves é Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino / Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de pesquisa LiCorEs-Linguagem, Corpo e Estética na Educação) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (Linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais). Sócio da ANPED desde 2007, onde atualmente coordena o GE Corpo e Educação. É bolsista de



Experimentações e Intervenções Artísticas (COLMEIA) e é representante titular na Cadeira de Artes Visuais, Design e Moda e Vice-Presidente do Conselho Municipal de Política Cultural (CMPC) de Blumenau (Gestão 2023-2025).

José Inácio Sperber é Licenciado em Artes Visuais (2020), Mestre (2023) e Doutorando em Educação, ambos com Bolsa de fomento da CAPES, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). É membro do Corpo Editorial da Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação (CCEAL/FURB) e integra o Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE/FURB). Participa do Coletivo Multicultural de



acadêmico, sendo embaixadora da Rede Mulher Empreendedora e sócia-fundadora da Devir Conexão Empreendedora. É membro da comissão de avaliação de projetos da Fundação Franklin Cascais e frequentemente compartilha seu conhecimento como palestrante sobre temas de empreendedorismo e liderança feminina. Na sua trajetória acadêmica, é doutoranda (bolsista CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em

Ligia Maria Ludovino Martins é professora universitária, atuando como docente na Licenciatura em Dança, Licenciatura em Educação Especial e Licenciatura em Música da FURB, além de lecionar no Bacharelado em Educação Física da UNIFEBE. Ela também exerce a função de coordenadora do curso de Licenciatura em Dança da FURB e é presidente da APRODANÇA, a Associação Profissional de Dança de Santa Catarina. Sua atuação vai além do ambiente

Educação da FURB, é, mestre em Dança pela UFBA (bolsista CAPES), especialista em Dança pela ULBRA e graduada em Dança Licenciatura Plena pela Unicruz (Bolsista PIBIC). Sua experiência profissional anterior inclui ser professora de Artes e Dança no ensino formal e não-formal, além de sócia-fundadora da Assemblé Escola de Danças. Ela também idealizou o Programa de Entrevistas "Agora São Elas" pela TV Grava e o Programa de Aceleração "Baronesas do Café". Entre 2017 e 2022, foi uma das articuladoras do ecossistema de empreendedorismo feminino "As Empreendedoras" e presidiu a Câmara da Mulher Empreendedora na gestão 2021/2022. Bisneta de ancestrais maternas indígenas Guarani, ela é mãe de João Pedro, Maria Laura e Luiz Eduardo. Com uma missão de vida voltada para mover as pessoas na direção de seus sonhos.



Luis Rodrigues é professor do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Ibirama-SC, Brasil. Mestre e doutor em educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integrante do Grupo de Pesquisa Saberes de Si, vinculado ao PPGE/FURB. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Foi professor da rede estadual de Santa Catarina e municipal de Itajaí SC. Possui graduação em educação física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Tem experiência na área de educação física. Interessa-se por filosofia, filosofia da educação, educação e educação física na escola.



Marcia Regina Selpa Heinze é Professora e Pesquisadora da graduação e do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Integra a Linha de Pesquisa: Formação de professores, políticas e práticas educativas. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES -FURB). Participante do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação

Superior (GIEPES/UNICAMP) - Rede Iberoamericana de pesquisas em políticas e processos de Educação Superior. É coordenadora do Observatório de Internacionalização da Educação Básica. Seus principais interesses de pesquisa são em Educação Superior, docência universitária, políticas curriculares, internacionalização da Educação Básica e da Educação Superior.



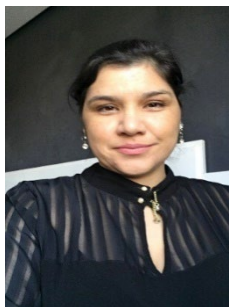
Priscila Regina Dallabona Meneghelli, 42 anos, casada, dois filhos. Formada em Pedagogia Séries Iniciais UDESC, Pedagogia Educação Infantil Uniasselvi, Artes e Educação Física Uniasselvi, Pós em Ludo Pedagogia e Gestão Escolar. Mestrado em Educação FURB. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – FURB, Linha de Pesquisa: Educação, Dinâmicas Sociais e Diversidades. Grupo de Pesquisa: LAEDI. Orientadora, professora Dra. Andrea S. Wu. Assistente efetiva do Estado de Santa Catarina, empresária em Dança. Pesquisa sobre Educação, Autismo, Diversidade, Interseccionalidade, Políticas Públicas. E-mail: dancafenix@gmail.com Instagram: @dallabonameneghelli



Rafael Ludwig é licenciado em Filosofia e História. Mestre em Educação pela Unochapecó, com bolsa de fomento da FAPESC, e doutorando em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). É bolsista CAPES, e participa dos grupos de pesquisa Saberes de Si da FURB e SULEAR da Unochapecó. Seus principais interesses de pesquisa são, a ética e a educação dialógica. Contato: raludwig@hotmail.com



Rodolfo Stringari é licenciado em filosofia com habilitação em filosofia, história e psicologia pela PUCRS em 1995, Pós Graduado em Psicopedagogia pela PUCRS em 1997, Mestre em Educação pela FURB (Universidade Regional de Blumenau em 2007, tendo como tema: O Eu e o Outro na Educação: Uma abordagem filosófica em Emmanuel Levinas e Enrique Dussel e Doutorando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. É membro do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação para o Pensar: EDUCÓGITANS e do CEBEL (Centro Brasileiro Estudos Levinasianos. Atualmente é professor da Rede Municipal de Educação de Massaranduba-SC e da Rede Estadual de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Enrique Dussel, Emmanuel Levinas, Paulo Freire, Ecopedagogia, Ética, Allteridade, Autonomia e o Rosto do Outro. E-mail de contato: ipegestri@gmail.com.



Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira é Pedagoga no IFC - Campus Blumenau. Doutoranda em Educação pelo PPGE-FURB. Participante do grupo de pesquisa LAEDI (Laboratório de Estudos em Educação, Diversidades e Inclusão). Mestre em Educação pelo PPGE - UFSC, linha Ensino e Formação de Educadores (EFE). Atualmente pesquisa sobre políticas de inclusão, trajetórias e afiliação estudantil na Educação Superior. Contato: ratoliveira@furb.br



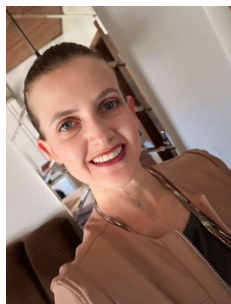
estudantes; inclusão e equidade.

Stela Maria Meneghel é Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP e docente do PPGE/FURB. Participou da elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES), em suas diversas fases; do projeto de criação e implantação da UNILA e da UNILAB; e foi consultora da instalação da UnDF. Dedicou-se à pesquisa de políticas públicas em educação, com destaque à superior, em temas como: avaliação; perfil e desempenho de



Suy Mey Schumacher Moresco é professora de Português e Inglês há mais de 20 anos. Atualmente atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Colégio Unifebe e como professora dos cursos de Pedagogia e Letras da Unifebe, além de trabalhar na disciplina institucional Comunicação e Linguagem na mesma universidade. É licenciada em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas (FURB), Mestre em Educação (FURB) e Doutoranda em Educação (FURB) na linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação. Participante do Grupo de Pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação (FURB). Seus interesses têm sido os letramentos, projetos de letramento, letramento do professor e letramentos acadêmicos.

estudantes; inclusão e equidade.



Tatiana Paduin Bittencourt é Assistente Técnico Pedagógico da rede estadual de ensino de SC, é licenciada e bacharel em Educação Física, (FURB), com especializações em Educação Física do Ensino Fundamental e Médio (UEL); Coordenação Pedagógica (UFSC); Gestão Educacional (UNIGRAN) e Tecnologias Educacionais (UNISOCIESC). Mestre em Educação (FURB) e doutoranda em Educação (FURB) com bolsa de fomento CNPq. Integra a linha de pesquisa: Educação, Dinâmicas Sociais e Diversidades e o Grupo de Estudos e Pesquisas EDUCOGITANS, que aborda as tendências teórico-metodológicas na Educação, Educação Física e Educação Comparada no Brasil, América Latina e Caribe. Investiga o ensino da Educação Física escolar mediado pelas tecnologias no Ensino Médio no Brasil e na Argentina. Foi secretária municipal de educação em Witmarsum/SC; professora formadora de cursos de curta duração na área das tecnologias educacionais (CRE/Ibirama); assessora de direção e exerceu docência do componente curricular eletivo Cultura Digital no Novo Ensino Médio em escola estadual em Witmarsum.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

O livro "Epistemologias dos Saberes em Educação" elaborado pelos doutorandos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau FURB, turma de 2023, reflete o compromisso acadêmico e social desses em contribuir com a construção e disseminação de saberes no campo educacional.

Esta obra representa o encontro entre rigor científico e a prática reflexiva, sendo fruto de pesquisas que dialogam com os desafios contemporâneos da educação, orientadas pela busca por inovação, inclusão e transformação social.

Os capítulos deste livro apresentam considerável diversidade de abordagens, teorias e metodologias, oferecendo perspectivas que valorizam o conhecimento em sua pluralidade. Os autores, comprometidos com a produção de conhecimento crítico e significativo, exploram temas que transcendem as fronteiras tradicionais, conectando saberes acadêmicos, práticos e culturais.

A publicação é uma demonstração do potencial transformador da pesquisa em educação, afirmando o papel da FURB como uma instituição que fomenta a excelência acadêmica e a produção de saberes relevantes para o contexto educacional brasileiro. "Epistemologias dos Saberes em Educação" não é apenas um registro acadêmico; é um convite à reflexão, ao diálogo e à ação no campo educacional.

Este livro torna-se, assim, uma referência significativa para educadores, pesquisadores e estudantes que buscam compreender e enfrentar os desafios e possibilidades da educação em um mundo em constante transformação.

Doutoranda Tatiana Paduin Bittencourt



editora *fi*.org

