

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação

LUIS ROBERTO RAMOS DE SÁ FILHO

**AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO
INTEGRAL DO SER HUMANO:
O SUJEITO ÉTICO**

ITATIBA-SP
2020

LUIS ROBERTO RAMOS DE SÁ FILHO

**AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO
INTEGRAL DO SER HUMANO:
O SUJEITO ÉTICO**

Tese apresentada, como requisito parcial,
para obtenção do título de Doutor em
Educação, junto ao Programa de Pós-
Graduação Stricto Sensu em Educação da
Universidade São Francisco.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e
Processos Formativos

Orientadora: Profa. Dr^a. Sônia A. Siquelli

37.01
S112m

Sá Filho, Luis Roberto Ramos de.

As mudanças educacionais e a formação integral do ser humano : o sujeito ético / Luis Roberto Ramos de Sá Filho. – Itatiba, 2020.

174 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Sônia Aparecida Siquelli.

1. Educação - Filosofia. 2. Formação Integral.
3. Ser Humano. 4. Neoliberalismo. 5. Mercadoria.
6. Educação Escolar. 7. Educação. I. Siquelli, Sônia Aparecida.
II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Luis Roberto Ramos de Sá Filho defendeu a tese **AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO: O SUJEITO ÉTICO** aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 31 de agosto de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Armindo Quillici Neto
Examinador

Prof. Dr. José Luis Sanfelice
Examinador

Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva
Examinadora

Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães
Examinadora

*À minha esposa Lucia Helena e aos meus
filhos Alicia e Luisinho e Davi
pela compreensão e amor.*

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celeste por me permitir viver esta experiência maravilhosa.

Aos meus pais Luis Roberto e Lucia Helena, pelos almoços em Itatiba, pelo incentivo constante, por não aceitarem, mas sempre respeitarem meus pensamentos políticos e por uma vida de exemplo, perseverança, superação e de amor incondicional aos seus filhos.

Ao meu avô Dimas de Sá (*in memorian*) que me ensinou o valor do trabalho honesto e que sei que está feliz por esse momento.

À minha avó Maria, por todo carinho e cuidado.

À minha irmã Cláudia que me ensinou a amar o magistério e a quem sempre serei muito grato. À minha Irmã Flavia que me ensinou a amar o próximo e a servi-lo.

Meu sogro Luis Amador e à minha sogra Luzia pelo apoio e compreensão incondicional e por desejar tanto o bem a toda minha família.

À Deborah Aily, por seu carinho, apoio e incentivo que me auxiliaram a chegar até aqui.

À Profa orientadora Sônia Siquelli, que aceitou o desafio de me orientar num momento tão crítico e que tanto contribuiu para a melhoria do trabalho.

Ao meu primeiro orientador e exemplo Prof. Frei Nilo Agostini pela força, paciência, calma e firmeza em me orientar para que a pesquisa fosse feita corretamente. E que, principalmente, lutou para que eu pudesse continuar e seguir.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* que, com muita paciência e amor, me ajudaram na construção de todo esse trabalho, em especial Professora Adair, Professora Ana Paula Freitas, Professora Maria de Fatima Guimarães, Professor Carlos Roberto Silveira, Professora Marcia Amador e Professora Luzia Bueno.

À Universidade São Francisco pela estrutura e apoio constante.

À Profa. Dra. Luzia Batista Oliveira, me emociono ao lembrar tudo que fez e faz por mim, um amor e carinho difíceis de explicar.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães por desconstruir minhas crenças e me convidar a olhar o mundo de uma maneira diferente e por estar sempre presente.

Ao Prof. Dr. José Luís Sanfelice por todas as importantes contribuições para melhoria do trabalho.

Ao Prof. Dr. Armindo Quillici Neto por aceitar compor a Banca Examinadora e por dispor de seu tempo para contribuir com esse momento.

À Capes pelo apoio Financeiro.

Enfim, obrigado a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa.

*Era uma vez
(E é ainda)
certo país
(E é ainda)
Onde os animais
Eram tratados como bestas
(São ainda, são ainda)
Tinha um barão
(Tem ainda)
Espertalhão
(Tem ainda)
Nunca trabalhava
E então achava a vida linda
(E acha ainda, e acha ainda)
Au, au, au. Hi-ho hi-ho.
Miau, miau, miau. Cocorocó.*

*O animal é paciente
Mas também não é nenhum demente.
Au, au, au. Hi-ho hi-ho.
Miau, miau, miau. Cocorocó.
Quando o homem exagera
Bicho vira fera
E ora vejam só.
Au, au, au. Cocorocó.*

*Puxa, jumento
(Só puxava)
Choca galinha
(Só chocava)
Rápido, cachorro
Guarda a casa, corre e volta
(Só corria, só voltava).
Mas chega um dia
(Chega um dia)
Que o bicho chia
(Bicho chia)
Bota pra quebrar
E eu quero ver quem paga o pato
Pois vai ser um saco de gatos
Au, au, au. Hi-ho hi-ho.
Miau, miau, miau. Cocorocó.*

*O animal é tão bacana
Mas também não é nenhum banana.
Au, au, au. Hi-ho hi-ho.
Miau, miau, miau. Cocorocó.
Quando a porca torce o rabo
Pode ser o diabo
E ora vejam só.
Au, au, au. Cocorocó.
Au, au, au. Cocorocó..*

Chico Buarque de Holanda, 1976, Os Saltimbancos

DE SÁ FILHO, Luis Roberto Ramos. **Título: As Mudanças Educacionais e a Formação Integral do Ser Humano: o Sujeito Ético.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Itatiba – SP. Universidade São Francisco. 2020. 175p.

RESUMO¹

Esta tese intitulada As mudanças educacionais e a formação integral do ser humano: o sujeito ético, desenvolvida no interior da Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco situa-se no campo da Filosofia e História da Educação e tem como objeto a investigação e a discussão da formação integral do ser humano na educação escolar ao longo da constituição da sociedade brasileira. Sociedade esta, que se encontra num processo cada vez mais acelerado de mudanças, de rupturas sociais e políticas, de crises de humanidades e, neste momento, tomada por uma crise sanitária marcada pela irresponsabilidade e descomprometimento do Estado com sua população. Um retrato bastante próximo de reformas educacionais, que ao longo da história da educação brasileira e da legislação educacional, avançou em suas estruturas e/ou retroagiu no que havia conquistado, devido à conjuntura política do momento. Objetiva investigar e refletir sobre o papel e a importância do ser humano no desafio da formação escolar integral do homem, além de conhecer em que medida as reformas educacionais corroboraram ou não, do período pós-colonial aos dias atuais, para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade. A pesquisa de natureza qualitativa, reflexiva e bibliográfica elegeu o estado da arte para realizar um estudo do processo de desumanização ocorrido na história da educação brasileira com destaques para as legislações, sob a perspectiva social-econômica, do século XVI ao XX. Construiu um ensaio filosófico sobre o dualismo cristão e cartesiano para compreensão do humano, de formação do sujeito ético, crítico e integral em oposição a formação cunhada pela sociedade capitalista, evidencia a importância de um projeto humanizador fomentado pelas mediações históricas-sociais. Ir às fontes primárias e secundárias permitiu discutir os dados oficiais do governo sobre a privatização do ensino público e as condições materiais e reais de vida de grande parte da população brasileira. Empresas de capital aberto em bolsa de valores se apropriando da educação pública, disseminando os princípios e ideias de natureza privada no espaço público de educação, tornando-a uma mercadoria rentável e lucrativa. A análise reflexiva permitiu reconhecer e debater a importância das contribuições da educação escolar para a formação integral do ser humano na contradição do direito à educação garantido pela legislação e a realidade materializada pelo império capitalista de uma sociedade politicamente neoliberal e desigual. A perversidade dos donos do capital empoderados em desapropriar da escola brasileira o seu maior valor, a formação de integral do ser humano.

Palavras-chave: Formação Integral; Ser humano; Mercadoria; Neoliberalismo; Educação Escolar

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

ABSTRACT²

This thesis entitled Educational changes and the integral formation of the human being: the ethical subject, developed within the Line of Research: Education, Society and Formative Processes of the Stricto Sensu Graduate Program at Universidade São Francisco is located in the field of Philosophy and History of Education and its object is the investigation and discussion of the integral formation of the human being in school education throughout the constitution of Brazilian society. This society, which is in an increasingly accelerated process of changes, social and political disruptions, humanitarian crises and, at this moment, taken over by a health crisis marked by the irresponsibility and lack of commitment of the State with its population. A very close portrait of educational reforms, which throughout the history of Brazilian education and educational legislation, has advanced in its structures and / or retroacted in what it had achieved, due to the political situation of the moment. It aims to investigate and reflect on the role and the importance of the human being in the challenge of the integral education of man, besides knowing to what extent educational reforms corroborated or not, from the post-colonial period to the present day, for the development of the human being in its entirety. The qualitative, reflective and bibliographic research chose the state of the art to carry out a study of the dehumanization process that occurred in the history of Brazilian education, with highlights for the legislation, from the social-economic perspective, from the 16th to the 20th century. He built a philosophical essay on Christian and Cartesian dualism to understand the human, the formation of the ethical, critical and integral subject as opposed to the formation coined by capitalist society, evidencing the importance of a humanizing project fostered by historical-social mediations. Going to primary and secondary sources made it possible to discuss official government data on the privatization of public education and the material and real conditions of life of a large part of the Brazilian population. Publicly traded companies taking over public education, disseminating principles and ideas of a private nature in the public education space, making it a profitable and profitable commodity. The reflective analysis allowed to recognize and debate the importance of the contributions of school education to the integral formation of the human being in the contradiction of the right to education guaranteed by the legislation and the reality materialized by the capitalist empire of a politically neoliberal and unequal society. The perversity of capital owners empowered to expropriate the Brazilian school of its greatest value, the formation of integral human beings.

Keywords: Integral Training; Human being; Merchandise; Neoliberalism; Schooling

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de Entidades com Fins Lucrativos_____	86
GRÁFICO 2 – Ingressante no Ensino Superior_____	87
GRÁFICO 3 – Taxa de Desocupação Dessazonalizada_____	133
GRÁFICO 4 – PNADC – População Ocupação Dessazonalizada_____	134
GRÁFICO 5 – Taxa Composta de Subutilização – 2012/2019 (%)_____	135
GRÁFICO 6 – População Desalentada_____	135
GRÁFICO 7 – Proxy da Taxa de Informalidade da População Ocupada (%) – Brasil_ _	136
GRÁFICO 8 - Rendimento médio mensal real habitualmente recebido no mês de referência, de todos os trabalhos das pessoas ocupadas – Brasil- 2012/2019 (R\$)_____	137
GRÁFICO 9 – Brasileiros em situação de Extrema Pobreza_____	138
GRÁFICO 10 – Rendimento Médio por hora de Trabalho_____	139

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Alterações LDB 9394/96 (1996 – 2019)	64
TABELA 2 - Números de Cogna Educação (2019)	82
TABELA 3 – Conceito Institucional vs Numero de Polos	85

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	25
1 O PROCESSO DE DESUMANIZAÇÃO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS LEGISLAÇÕES NA PERSPECTIVA SOCIAL-ECONÔMICA	36
1.1 A Educação Jesuítica e o Contexto Colonizador (1549 a 1759)	36
1.2 O Período Joanino e Imperial (1808 a 1889): a humanidade apenas para alguns	40
1.3 Período Republicano: de 1889 a 1964: O Homem <i>Faber</i> , Ideias Liberais, o Homem Instrumentalizado	44
1.4 : Dos Militares aos Dias Atuais: A humanidade em segundo plano e o crescimento da ação do mercado	53
1.5 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96)	56
1.6 O Ensino Médio e o Ensino Técnico – Um Retrato da Educação Nacional	64
1.7 A mercantilização e o “Esquecimento do Humano”	75
2 O DUALISMO CRISTÃO E O CARTESIANO: A PERDA DO INTEGRAL HUMANO E A FRAGMENTAÇÃO DA REALIDADE	85
2.1 O Pensamento Dualista Cristão	85
2.2 O Pensamento Dualista Cartesiano	87
2.3 O Dualista e a Compreensão do humano	97
3 EDUCAÇÃO POR UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: SUJEITO ÉTICO, CRÍTICO E INTEGRAL	103
3.1 A Formação Integral do Ser Humano: um percurso histórico sinuoso em direção a um projeto de humanização, através das mediações histórico-sociais.	103
3.2. Por uma formação integral e ética que vá além do capital	113
4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O MUNDO DO TRABALHO	126
4.1. Um olhar integral numa sociedade marcada pela “inclusão excludente”	126
4.2 A maravilhosa “máquina humana” seus mistérios e limites	136
4.3. A coragem de dizer a verdade e o conhecimento de si: Um processo de humanização	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160

MEMORIAL

A vida é repleta de surpresas e ensinamentos. Refletir e registrar nossas aventuras e desventuras nos auxilia a reconhecer o quanto aprendemos, desenvolvemos e o quanto já caminhamos nesta jornada. Por isso, com muita humildade, deixo aqui um pouco da minha história, espero que, de alguma forma, possa inspirar quem a ler.

Nasci na cidade de São Paulo, em 15 de março de 1981, sendo o terceiro e derradeiro filho de Luis Roberto Ramos de Sá e Lucia Helena Ramos de Sá, pais batalhadores e maravilhosos, que dedicaram e dedicam a vida pelo bem-estar dos filhos e netos. Eles relatam que, quando nasci, tinham um bar, tradicional da época, que servia almoço e café da manhã para empresas da região. Era um período de “vacas magras”, de muita luta e trabalho. Também era um período de muita dor e de importantes decisões, pois por conta da incompatibilidade sanguínea e um tratamento de tiroíde, o obstetra orientou meus pais a não darem continuidade à gestação, porém num grande ato de coragem e amor eles se recusaram e, por conta dos recursos limitados que tinham, caminharam com a incerteza do meu desenvolvimento, contudo superando os prognósticos médicos, nasci apenas prematuro e com uma severa anemia.

Minha infância foi de muita luta, mas de grandes e lindas memórias, tive a presença de pessoas maravilhosas que cuidaram de mim, meus avôs e tios, marcaram esse cuidado, falo deste cuidado, pois minhas primeiras memórias remetem sempre às constantes crises de bronquites asmáticas, que me acompanharam pelos meus primeiros anos de vida. Era muito ruim querer correr e não conseguir, respirar e não conseguir, brincar e sempre ficar para trás, mas foi neste cenário que vi e aprendi sobre o valor da família. Na época, morávamos nos fundos da casa de meus avós e, meu avô Dimas de Sá, que me chamava de “campeão” me ensinou valores profundos de carinho, amor e trabalho, minha avó Maria dos Prazeiros Ramos de Sá me ensinou sobre o mesmo carinho e cuidado, sempre muito firme, mas sempre com muito carinho, lembro sempre o quanto me sentia importante ao seu lado.

Tive tios e tias maravilhosos que foram sempre presentes, cada um deles deixou a sua marca: meu tio Claudio sempre muito preocupado e cuidando de tudo; tio Laureano (padrinho) um atleta que me ajudou a conhecer uma das minhas grandes paixões “CORINTHIANS”, fomos ao estádios juntos, era maravilhoso, um período da democracia corinthiana, algo que fui entender anos depois; tio Dimas umas das pessoas mais inteligentes que já conheci, um desenhista como poucos; tio Beto (Adalberto) era o mais jovem (fazia exército), e o mais presente em minha fase adulta; tia Denise sempre de bom

humor, muitas brincadeiras; tia Ivete, sempre carinhosa e gostava de me “provocar”; tio Otacílio, ou tio Gordo, como era chamado, era o meu tio mais alto, lembro sempre do seu sorriso, sempre preocupado; tio Toninho sempre animado, brincando, gritando e fazendo a gente rir; tia Ivani com a sua criatividade culinária; tia Luzia sempre muito firme, que me tratava com tanto amor; tio Ivan um batalhador, um exemplo de luta e superação. Pena que não seja recomendado fazer deste memorial uma biografia, mas deixo o registro do quanto fui e sou privilegiado e tive uma infância de muito carinho de tios, tias, primos e primas, mas não posso deixar passar aqui o reconhecimento de uma pessoa que foi muito especial Nair Conceição Camargo, a tia Gorda, ela que dava “cobertura” aos meus pais quando não estavam, ela quem contava histórias, ria da gente e com a gente, uma pessoa que deixou muita saudades e que com certeza estaria muito feliz com esse registro.

Nestes primeiros de anos de vida em que a saúde era precária, tive a companhia constante das minhas irmãs Cláudia Teresa e Flavia Helena. A Cláudia sempre foi a mais madura e organizada, sempre com uma postura correta, me ensinou algo que guardo com gratidão e carinho, que é o desejo e valor à docência, fui um dos seus primeiros alunos (ela era brava, risos), mas ela sempre preparou-se e dedicou-se à carreira docente, sempre que lembro das brincadeiras que ela fazia, sozinha ou com os irmãos, no caso o que ela mais gostava era de brincar de escolinha. A Flávia, um exemplo de generosidade, minha grande companheira de traquinagens, sempre foi super ativa, não parava como diziam, mas ela desde sempre percebeu quando precisava de ajuda e tirou o que a ela pertencia para o meu bem. Lembro que o que mais me marcou e o qual tenho profunda gratidão foi quando ela, mesmo com pouca idade (temos apenas 13 meses de diferença) nas minhas crises de bronquite asmática ela sempre estava lá, quando meus pais me levavam ao Hospital São Paulo na emergência, durante as intermináveis madrugadas (que infelizmente era uma rotina quase que semanal), ela ficava acordada me esperando e, quando chegava, e a via me acalmava, e ela “assumia” a vigília para que meus pais pudessem descansar um pouco.

Mesmo em meio a tudo isso, as dificuldades e limitações financeiras sempre foram marcas, meu pai sempre politizado nos ensinava a respeito de matemática, religião e política, minha mãe ensinava sobre a vida, educação para com os outros, paciência, carinho, respeito e honestidade. Mas, o grande ensinamento de nossa casa por diversas fontes sempre foi o valor da família, do trabalho e da honestidade, meus pais nunca admitiram qualquer violação destes valores e por varias vezes os vi escolherem o caminho mais difícil. Em destaque e, como exemplo, nos meus 7 anos um álbum de figurinhas chamado “Heróis do Tri”³ foi lançado, eu o desejava muito, meu pai chegou em casa com um, os primeiros 20 pacotinhos de figurinhas e uma série de papéis de carta (muito comum

³ <https://museudacopa.com.br/albuns/album-copa-do-mundo-1970-herois-do-tri/>

na época) e me ensinou: “agora vá e complete o seu álbum”, junto ao meu avô organizei e fui de casa em casa vendendo o papel de carta e, com esse dinheiro, comprava as figurinhas que faltavam e hoje tenho o meu álbum completo, claro que houve ajuda dos meus pais para isso, mas senti a alegria de minha primeira conquista.

Porém, as crises bronco-asmáticas se intensificaram com o passar do tempo e, por indicação médica, meus pais decidiram se mudar para a cidade de Avaré/SP, no ano de 1992. Uma cidade com um pouco mais de 40 mil habitantes (na época, hoje são aproximadamente 90 mil), ali costumo dizer que foi onde comecei a viver, minha saúde melhorou muito, um fato curioso era a profissão de meu pai que nesta época trabalhava como “merchand” (representante comercial de artistas plásticos) e como ele viajava muito, tinha um hábito maravilhoso de levar os filhos juntos, sempre me esforcei nos estudos para sair logo de férias e viajar com ele, era muito trabalho, mas conheci várias cidades no estado de São Paulo, Mato Grosso do Sul, sempre visitando artistas plásticos e galerias de artes, um ambiente de grande aprendizagem e muito companheirismo com meu grande amigo e pai.

Na escola não tinha muitos amigos, senti na pele o preconceito social por fazer parte de uma classe social menos favorecida e por não ser da cidade, meu período de 5ª a 8ª série foi muito difícil, me dedicava a estudar e ao esporte como válvula de escape naquele ambiente complicado.

Pratiquei muito esporte, pela altura fiz basquete, handebol, atletismo e natação, sempre com pouco protagonismo, mas fazendo parte da seleção da escola e da cidade, pude conviver com muitos atletas de grandes resultados, sonhei em ganhar prêmios por desempenho, era muito feliz na prática esportiva, isso foi um fortalecimento para a recuperação de minha saúde.

Terminando o ensino fundamental e influenciado pela minha irmã mais velha (Cláudia), fiz o processo seletivo e passei para estudar no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM)⁴ que, para mim, foi o melhor programa de formação de docente já existente neste país, ali me sentia em casa, tive grandes experiências, amigos, música, teatro, metodologia de ensino, a cada dia aprendia a amar a docência e, aos 15 anos, assumi meu primeiro estágio, na Escola Municipal de Educação

⁴ O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério é uma instituição educacional do estado de São Paulo, voltada para a habilitação do magistério, a qual tem atualmente suas reais funções descaracterizadas. Seus principais objetivos eram: a) "dar prioridade efetiva à formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau e pré-escola; b) "aprimorar a formação dos professores dos cursos de Habilitação ao Magistério para que se tornem os grandes artífices da qualidade do ensino". (Fonte: SE/CENP, nov.1988, p. 4 e 5).

Básica “Professora Maria Thereza de Oliveira Picalho (Dondoca), nas salas de aula do Jardim I e Jardim II, comecei a vivenciar o prazer do educar e o poder de um mimiógrafo (risos).

Neste mesmo ano, um grande acontecimento teve impacto indelével em minha vida, em novembro de 1996, meu pai, meu amigo, minha referência de pessoa e de vida e o arrimo e esteio de nossa casa passa mal e é internado às pressas na Santa Casa de Avaré com trombose, nossa casa fica em choque, em uma semana terrível! Vi meu pai definhar, minha mãe chorar, minha irmã mais velha isolar-se e a irmã do meio desorientar-se, lembro que passava os dias no hospital e em casa orando e esperando que o meu pai pudesse voltar a falar, a segurar na minha mão e a caminhar...um doloroso desfecho aconteceu ele amputou a perna direita aos 39 anos (a minha idade atual), nossa vida que não era em nada confortável financeiramente tornou-se um caos, faltava o básico para conseguirmos nos alimentar, mas não podíamos deixar faltar nada para o meu pai se recuperar. Abandonei minha grande conquista: o CEFAM e fui trabalhar, minha irmã mais velha que estava concluindo o CEFAM tinha acabado prestar vestibular, a Flavia (irmã do meio) já trabalhava e a minha mãe que havia dedicado a sua vida a cuidar dos filhos, agora sua vida era para o bem-estar de meu pai.

Um período único de amor familiar e dos amigos, doações e carinhos vinham de várias fontes, mas um gesto de três educadoras, professoras Carmem, Ana Olimpia e Rosana, fizeram a diferença em minha vida, pois ao decidir abandonar os estudos para auxiliar no sustento de minha família, elas me chamaram e falaram: “Vá, cuide de seu pai e de sua família, vamos replicar suas notas do 3º bimestre para o 4º bimestre e você será aprovado, em março você volta”. Isso me fez continuar e aproveitar esse período para trabalhar duro para poder voltar, trabalhei vendendo doces em semáforos e de bicicleta percorria a cidade toda com uma pasta na mão oferecendo doces, balas e chocolates em bares, mercearias, restaurantes e padarias. Meu Tio Beto enviava as mercadorias para serem vendidas. Cresci muito. Aproveitei muito, chorei muito.

A recuperação de meu pai não foi rápida e nem simples, com isso, quando voltei a estudar no ano seguinte, tinha a necessidade de conciliar trabalho e estudos, mesmo estudando em período integral (das 6h45 às 17h), prestava pequenos serviços e procurava melhorar sempre. Havia uma bolsa no valor de um salário mínimo que fazia toda a diferença e sempre usei em totalidade para nossa casa.

Em meio a tudo isso, a minha irmã Claudia recebeu a resposta do vestibular, ela havia sido aprovada na UNESP (Universidade Estadual de São Paulo), em Marília/SP, para o curso de Pedagogia, algo que ela sonhou a vida toda, lembro que comemoramos muito, mas quando a euforia passou, reunimos a família e ela decidiu que não iria à Universidade

para poder ajudar e apoiar na recuperação de nossa família, lembro que meu pai, mesmo em sua cadeira de rodas por conta de muitas infecções, chorou e com um voz firme determinou que ela não fizesse isso, eu prometi a ela que não deixaria nada faltar em casa. Era a primeira pessoa em várias gerações a ingressar no ensino superior, um sonho de muitos. Minha admiração por ela se fortalecia e, mesmo com tantos desafios, dormindo de favor na casa ou na empresa dos outros, e superando a fome e toda sorte de privações, ela se formou e hoje é uma excepcional educadora.

Passado o tempo chegam a minha casa dois jovens missionários da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, eles trouxeram uma mensagem de restauração, conhecimento e amor, minha mãe encontrou alento nestas palavras e logo se filiou à Igreja. Eu, na época, frequentava uma igreja protestante acompanhava à distância e com muita desconfiança, mas logo em seguida meu pai e Flavia se filiaram à Igreja de Jesus Cristo também, enquanto eu me preparava para ir à escola de Pastores Metodistas em Bauru, mas por algum motivo a escola não ficou pronta, e comecei a pesquisar e conhecer melhor o que aqueles jovens falavam. Li o Livro de Mórmon e compreendi o que deveria fazer, e em 27 de fevereiro de 1999 me filiei à Igreja. Baseado em uma passagem do Livro de Mormon⁵, que se encontra no livro de Mosias 18: 08-10:

8(..)e agora, sendo que desejais entrar no rebanho de Deus e ser chamados seu povo; e sendo que estais dispostos a carregar os fardos uns dos outros, para que fiquem leves;
9 Sim, e estais dispostos a chorar com os que choram; sim, e consolar os que necessitam de consolo e servir de testemunhas de Deus em todos os momentos e em todas as coisas e em todos os lugares em que vos encontréis, mesmo até a morte; para que sejais redimidos por Deus e contados com os da primeira ressurreição, para que tenhais a vida eterna
10 Agora vos digo que, se for esse o desejo de vosso coração, o que vos impede de serdes batizados em nome do Senhor, como um testemunho, perante ele, de que haveis feito convênio com ele de servi-lo e guardar seus mandamentos, para que ele possa derramar seu Espírito com mais abundância sobre vós?

Ali tive uma das experiências mais significativas como educador, pois na Igreja havia membros adultos analfabetos, homens e mulheres de grandes lutas, que viviam a dor de não conseguirem escrever os seus nomes e nem ao menos lerem as escrituras sagradas e, mesmo com o desejo enorme de aprender, tinham a vergonha de procurar os programas de alfabetização por se sentirem menores. Foi então que fui convidado, de modo voluntário,

⁵ O Livro de Mórmon é um outro testamento de Jesus Cristo e confirma as verdades que se encontram na Bíblia. O Livro de Mórmon não substitui a Bíblia; em vez disso, eles andam lado a lado e ensinam juntos sobre Deus e Jesus Cristo. Ambos os volumes de escritura são compilações de ensinamentos conforme registrados por profetas antigos. Enquanto a bíblia detalha os eventos do oriente, o Livro de Mórmon documenta a vida dos habitantes da América antiga. Fonte: <https://www.churchofjesuschrist.org/topics/book-of-mormon?lang=por>

a desenvolver um programa de alfabetização no lar e, com isso, passei a viver uma das experiências mais lindas da minha vida, noite após noite de forma voluntária, com base na metodologia freireana ia às casas ensinar o Irmão Pedro e sua esposa Irmã Aparecida; na casa da Irmã Ana a ensinava e ao mesmo tempo aprendia e ambos crescíamos, brinco que vivi a minha Angicos/RN⁶.

Nossa vida não era fácil, mas meu pai já trabalhava, na Igreja liderava, seu exemplo ao lado de minha mãe me inspirava, mas mesmo assim ainda continuava a trabalhar, era um ritmo intenso, estudo, trabalho e ensino, superando desafios a cada dia, até que ao final daquele ano me formei no CEFAM, foi lindo, foi um sonho realizado, um novo caminho se trilhava, pois havia prestado vestibular para Educação Física na UNESP de Bauru e não passei por 0,02 pontos, o que sou muito grato, pois neste período fui convidado a ser missionário pela Igreja de Jesus Cristo e, sem saber para onde poderia ser enviado, encaminhei meus papéis à sede da Igreja expressando o meu aceite e desejo, pois bem, meses depois fui chamado para servir na missão Rio de Janeiro Norte, que compreendia do Largo da Machado na cidade do Rio de Janeiro até a cidade de São Matheus no Espírito Santo.

No dia de minha partida, em 22 de junho de 2000, entre o choro de despedida e carinho de meus pais, amigos e irmãs, ali estava o Irmão Pedro e sua esposa, que com suas mãos calejadas de uma vida toda como pedreiro, oprimido por uma dor de ser subestimado por não saber ler, me abraçou, com lágrima nos olhos me olhou e falou: “menino, você conseguiu fazer o que nunca ninguém fez, e o que eu sempre sonhei, que era poder escrever e ler o meu nome, hoje não preciso mais pedir a almofada de carimbo”. Eu o agradei com grande carinho e amor, sinto que é esse sentimento de realização de um educador, que agora relembro com a mesma emoção, gratidão e lágrimas nos olhos.

Aquele dia marcou o início de uma especial e marcante jornada, saía de casa pela primeira vez, com o desejo puro de servir e amar o próximo e assim foi. Conheci pessoas brilhantes, aprendi as dificuldades, vivi e convivi com nobres e desvalidos, ensinei, aprendi, vivi intensamente, meu chamado era de 24 meses, mas fiquei por mais de 25, foi realizador, poderia escrever um memorial só dos eventos marcantes e aprendizados destes meses maravilhosos, morei em 7 cidades diferentes (na ordem: Vila Velha/ES, Serra/ES, Cachoeiro de Itapemirim/ES, Linhares/ES, Niterói/RJ, Nova Friburgo/RJ, São Matheus/ES). Sempre me senti tocado pelas diferenças sociais e das necessidades de um povo sofrido,

⁶ Angicos: “Angicos tornou-se uma palavra emblemática para todos aqueles que se interessam pela educação popular. A cidadezinha localizada no sertão do Rio Grande do Norte foi o palco em que, pela primeira vez, Paulo Freire, em princípios de 1963, pôs em prática o seu famoso método de alfabetização de adultos. Dessa maneira, o trabalho, que até então era desenvolvido de forma incipiente no Recife, ganhou grande visibilidade em níveis nacional e internacional” (GERMANO, 1997).Fonte: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200009

aprendi vivendo, aprendi sentindo, aprendi chorando com os que choram, aprendi nas provações e privações da vida, aprendi com meus companheiros de missão todos distantes de suas casas com idades entre 19 e 25 anos, com o desejo enorme de servir e viver de modo mais semelhante a Cristo.

Voltando para casa, em 27 de julho de 2002, aos meus 21 anos, grandes desafios me aguardavam, tinha em mim um grande desejo de poder constituir minha família e viver de modo digno e feliz com minha esposa e filhos, logo comecei a trabalhar como auxiliar de marcenaria, em seguida como auxiliar de estamperia, até que fiz uma entrevista para auxiliar administrativo numa escola de idiomas, o que foi fantástico, finalmente um emprego com carteira assinada.

Porém, a vida nos reserva sempre uma surpresa e grandes aprendizados, neste mesmo período meu pai é desligado da empresa que trabalhava já por 8 anos. Um choque para nós, principalmente financeiro, a recolocação do meu pai não foi em nada fácil, foram 2 anos de desemprego, neste período, tive mais um momento em que um educador me ajudou a transformar a minha vida, eu tinha 23 anos e não tinha dinheiro para pagar a faculdade e com um pai com uma série de limitações físicas e desempregado, não poderia pensar em mudar de cidade para estudar, minha irmã mais nova estava servindo missão em Curitiba/PR. Porém um programa de financiamento educacional foi lançado pela Igreja de Jesus Cristo, para o qual me candidatei, a Igreja pagaria 90% do meu curso na Faculdade de Administração, mas isso só foi possível porque Mauro Junot de Maria, responsável pela Educação da Igreja em minha região, saiu de Sorocaba/SP e foi a Avaré/SP em meu local de trabalho me ajudar a preencher todos os papéis, dados e documentações para aprovação, o que foi feito.

Com isso, em Março de 2004 iniciava meu Bacharelado em Administração, eu me encontrei no curso, adorava Economia, conheci ali Kennes, Marx, Adam Smith entre outros pensadores econômicos, porém havia um problema, a Igreja pagaria 90%, mas eu ainda teria que arcar com os outros 10%, com todo o cenário já demonstrado anteriormente, eu não tinha escolha a não ser seguir em frente e trabalhar, nos primeiros dois anos de faculdade havia um programa de reconhecimento, ou seja, os 3 melhores alunos de Faculdade teriam 10% de descontos nas mensalidades, com isso não tive dúvida, tinha que estar sempre entre esses três, o que consegui e, nos meus primeiros 2 anos consegui suprir desta maneira, já no terceiro ano o programa foi descontinuado, mas sem problemas, vamos buscar alternativas, comecei a fazer trabalhos para os alunos do curso de Direito e recebi por isso, o que foi muito bom, pois tive contato com leis e filósofos do Direito, que me fez aprender muito. Em alguns momentos também trabalhava carpindo quintal e aparando grama.

Foi neste período que conheci uma pessoa que veio a revolucionar a vida de minha família, veio nos livrar do jogo da dependência e da sensação de nulidade, uma pessoa que me foi apresentada por meio das primeiras redes sociais por uma amiga em comum, ela era de Campinas/SP e eu de Avaré/SP, ela não podia viajar e eu não conseguia viajar e assim a nossa amizade começou no final de 2004 quando conversávamos diariamente via MSN⁷, ela sempre foi uma carinhosa, atenciosa e paciente. Desenvolvemos uma amizade muito forte e, finalmente quando consegui ir para Campinas conhecê-la pessoalmente em 19 de novembro de 2005, um sentimento tomou conta e num cenário a pedi em namoro, ela aceitou e começamos uma linda história.

Em Agosto, como que por um milagre, meu pai passa no concurso da Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (SABESP) para a cidade de Itatiba, em seguida, eu fui chamado para trabalhar numa grande empresa em Campinas e no feriado de 07 de setembro de 2006, já noivo, me mudava para Campinas e os meus pais para Itatiba/SP (cidade pertencente à região metropolitana de Campinas). Dali em diante, pude viver e sentir o poder de uma mulher na vida de um homem. Casamos em 10 de fevereiro de 2007, numa cerimônia linda, com promessas maravilhosas, nos emocionamos e nos divertimos muito.

Um desafio neste período era o assédio que recebemos para agir de forma desonesta, o que recusamos prontamente, mesmo com promessas de grande proveitos, nos mantemos fiéis, trabalhando duro, estudando e nos divertindo, como havíamos combinado, namoramos por 2 anos e tivemos o privilégio de sermos agraciados por nossa linda primogênita Alícia Amador Ramos de Sá, mas claro, não sem antes termos uma surpresa: passei por uma crise de pressão arterial que resultou numa esquizofrenia cardíaca e 4 dias de UTI, minha esposa grávida e eu me recuperando ... um susto enorme, mas que me fez refletir e voltar com uma decisão: "Preciso voltar para a sala de aula", pois neste período atuava profissionalmente como corretor de imóveis e administrador, lecionava apenas de modo voluntário na Igreja.

No caso, o que viria a acontecer anos mais tarde, pois antes teria de terminar minha faculdade, o que ocorreu em dezembro de 2009, pois por conta da mudança de faculdade houve um atraso na formação, mas que acabou sendo um grande privilégio poder assinar minha colação de grau com minha filha com poucos dias de nascida em meus braços. O importante é que, neste momento, já pagávamos a faculdade com os nossos próprios recursos, tanto a minha como a de minha esposa que havia acabado um pouco antes.

⁷ MSN Messenger: Antiga aplicação para conversas on-line desenvolvida pela Microsoft, foi um muito populares dos Brasil e do Mundo no início dos anos 2000 e encerrou as suas atividades em 2014 – Fonte: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2013/05/msn-messenger-encerra-operacoes-no-brasil-apos-14-anos-de-atividade.html>

Em outubro de 2012, no mesmo mês que nasceu o meu segundo filho (Luis Roberto Ramos de Sá Neto), iniciei uma nova etapa na docência como professor de Economia para cursos técnicos, no Colégio Técnico CEKETEC Objetivo, o que foi uma experiência que parecia despretenciosa, um professor de 2 aulas por semana, mas logo em dezembro já tinha 5 turmas, várias disciplinas, uma excelente avaliação por parte dos alunos e em janeiro de 2013 fui convidado para assumir a coordenação do curso de Administração, foi tudo muito rápido, mas fui aprendendo e me desenvolvendo, naquele mesmo período fui convidado a lecionar no Instituto de Ensino Superior de Campinas (IESCAMP) para o curso de contabilidade, o que foi uma grande aventura, pois ainda não possuía pós-graduação, o que me fez correr para me aprimorar e, com isso, iniciei neste período um MBA⁸ em Economia e Negócios na Universidade Federal de São Carlos, um detalhe importante é que esse primeiro semestre na docência no ensino superior foi de modo voluntário, sem qualquer remuneração, pois se tratava de um abandono do professor da turma e o apoio a um amigo, mas foi o suficiente para que eu pudesse continuar na instituição por mais 2 anos.

E, para minha surpresa, no final daquele ano, fui convidado a assumir a direção do colégio técnico, o que significaria que a minha vida passava então a ser dedicada integralmente à educação, assumi a direção de um colégio de pouco mais de 600 alunos de ensino fundamental segundo ciclo (6º a 9º), mas digo que fui privilegiado, pois pude viver e ver de perto a criação, o desenvolvimento e o crescimento dos programas governamentais como VENCE⁹ e o PRONATEC¹⁰, vi o poder transformador de tais programas, porém 2 detalhes fizeram diferença: o primeiro era que não tinha a formação exigida para atuar na direção escolar, e me vi diante ao dilema de fazer pedagogia ou ingressar no mestrado e decidi que faria pós-graduação, ou seja mestrado em educação no final daquele ano.

Mas, como nem tudo na vida são flores, em julho de 2014, no momento da abertura da Copa do Mundo no Brasil, minha esposa me liga que meu filho estava muito mal e que ela estava levando-o ao hospital, ele estava com dificuldade de respirar, e ali vivi as dores mais intensas de minha vida, meu pequeno de 1 ano e 8 meses correndo sério risco de

⁸ MBA : Master Business Administration, pós graduação Lato sensu.

⁹ O Vence foi um programa do Governo do Estado de São Paulo, com apoio do BID (Banco Internacional de Desenvolvimento), de acesso ao ensino médio técnico na forma concomitante, destinado aos alunos da rede estadual de ensino que estejam cursando o 2º ou 3º ano do ensino médio ou EJA. Fonte: (DE SÁ FILHO, 2016, p. 36)

¹⁰ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff (2011-2016), em 26 de outubro de 2011, por meio da Lei nº 12.513, que tinha por finalidade promover o acesso à educação técnica e tecnológica. É um programa destinado aos brasileiros com o ensino médio completo, que queiram cursar a formação técnica de nível médio ou a Formação Inicial Continuada (FIC). (DE SÁ FILHO, 2016, p. 37)

morte com um derrame pleural que o incapacitava de falar, e se comunica abrindo e fechando os olhos, cansado e sem respirar com os 2 pulmões comprometidos, especialmente o esquerdo que deslocava seu coração. Ele foi levado às pressas para a cirurgia em que foram retirados os excessos de infecção e colocaram um dreno pulmonar, e o encaminharam para a Unidade de Terapia Intensiva, com um quadro bem delicado, orações e amigos não faltaram, uma dor quase incapacitante, que foi se curando à medida que meu pequeno voltava a respirar, falar, sorrir e caminhar. Um pequeno trauma que nos acompanhou e o mesmo desafio que meus pais passaram eu vivi, por aconselhamento médico, mudamos de cidade para a recuperação de nosso pequeno.

Sem perder a intensidade, em agosto daquele ano sofri um acidente de automóvel o que vem a se repetir 30 dias depois, ou seja, no primeiro capotei o carro na estrada e o segundo fui engavetado, perdendo assim 2 carros e todos os bônus do seguro (rsrs), mas passadas as dores e com poucas sequelas, seguimos em frente, pois em outubro daquele ano era o processo seletivo para o Mestrado da Universidade São Francisco e contra todas as expectativas fui aprovado com um projeto e o desafio de estudar e pesquisar as contribuições de ensino técnico para formação integral do ser humano, aproveitando assim o que vivia no colégio e como poderia contribuir com uma melhor formação dos docentes.

Sob a orientação do Frei Nilo Agostini, um processo de desconstrução e descoberta teve início. O mestrado tornou-se um divisor de águas na docência e na visão de educação de vida e do ser humano, são intensificadas as leituras de Paulo Freire, Thompson, Marx, Foucault, entre muitos outros, que me influenciaram e me influenciam neste processo de construção e desconstrução. Conheci pessoas maravilhosas neste caminho como Professora Adair, Professora Ana Paula Freitas, Professora Maria de Fatima Guimarães, Professor Carlos Roberto Silveira, Professora Marcia Amador, Professora Luzia Bueno, além de todos os colegas pesquisadores que tiveram paciência e amor ao me ensinar.

Em julho de 2016, já nas vésperas da defesa da dissertação, tenho a alegria de saber que o meu terceiro filho (Davi Amador Ramos de Sá) estava chegando e em dezembro de 2016 defendi a dissertação, recebia o título de mestre em educação, porém o desejo de continuar as pesquisas não parou e no mesmo momento me inscrevi para o programa de doutorado, agora com esse projeto que hoje entrego o relato, com a certeza que em fevereiro de 2017 não só meu terceiro filho nasceu, mas nasceu em mim um desejo maior de retribuir o muito que recebo.

Iniciei o doutorado, novamente sobre a orientação do Frei Nilo, nossa parceria e sintonia sempre foi muito forte e no primeiro ano com as disciplinas fui aprendendo que o ritmo era outro, deveria ser ainda mais focado e que deveria desconstruir e reconstruir ainda muitas vezes. Conheci neste período uma pessoa que me ajudou, orientou e me deu

coragem para continuar, com a disciplina e a intensa provocação para o olhar para os desvalidos desta terra, a Professora Luzia Batista de Oliveira Silva me apresentou Walter Benjamim e, no diálogo com Paulo Freire, aprendemos sobre a educação das classes populares.

Assim fui construindo e desconstruindo, minha vida profissional exigia, cada vez mais pois, agora com 3 filhos e sem a bolsa de doutorado, as horas de trabalho eram intensas, no mínimo 12 horas diárias e as madrugadas de sexta para sábado, de sábado para domingo e, de domingo para segunda eram para as leituras e estudo e muita pesquisa. Isso resultou em muito chamarão e horas de divisão muito racional do tempo.

Dirigia o colégio das 7h às 18h e das 19h às 22h30 lecionava na Faculdade Anhanguera, o trabalho era árduo e, para minha surpresa, no final de 2017 meu telefone no colégio toca e era um Headhunter¹¹, me convidando para uma entrevista no Centro Universitário de Jaguariúna, fui convidado para ser diretor de Ensino à Distância, conheci e aprofundei ali o conhecimento da lógica do mercado na educação e, como às vezes temos que tomar decisões com base na razão, e não na necessidade, aprendi que os nossos valores devem estar sempre à frente.

O trabalho foi muito intenso, o desafio era muito grande, mas proporcional foi o crescimento, fiz grandes amigos, implantamos 269 polos de ensino à distância no Brasil todo, tive o privilégio de viajar por todo o país conhecendo diversas realidades, encontrei com alunos em São Paulo/SP, Fortaleza/CE, Indaial/SC, Nova Mutum/MT, Sobral/CE, Icó/CE, Juazeiro do Norte/CE, entre tantos lugares, vi o poder transformador da educação, fiz amigos maravilhosos, passei por momentos únicos como ser recebido por uma banda de Jarana para uma palestra e de um amigo em Juazeiro do Norte colocar em sua filha o nome de Luisa em minha homenagem, experiências marcantes, mas as regras dos bancos e do mercado são cruéis e passado pouco mais de um ano pedi o meu afastamento da UniFaj em preservação da minha vida, da minha família e dos meus valores.

Tenho profundo respeito e gratidão por tudo o que passei, e novos desafios profissionais e pessoais vieram, assumi um processo de apoio e consultoria para um colégio na cidade de Jundiá/SP, iniciei o processo de abertura de algumas unidades do Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi de Ensino à Distância e, em seguida, tive o privilégio de iniciar como docente na Universidade São Francisco, um período intenso, não diferente dos anteriores, que também ficou marcado por um grande aprendizado, minha

¹¹ Head Hunter: Em tradução livre significa “caçador de cabeças ou talentos”, ele seleciona os profissionais do mercado em áreas executivas, aliando as necessidades da empresa com a qualificação do profissional. Ele se torna um mediador entre empresa e profissional. Fonte: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/colunistas/reginah-araujo/o-que-e-headhunter-e-como-ser-um/>

esposa teve um problema grave de saúde e precisou reconstruir o estômago e esôfago com 3 cirurgias, sendo uma de grande complexidade de mais de 9 horas, o risco foi grande, a recuperação difícil, tive que me desdobrar em meio a três pequenos que careciam de cuidados, as obrigações profissionais, as pesquisas e a esposa que não conseguia alimentar-se e nem água conseguia beber, foi mais um período de dedicação e apoio de muitos amigos e a compreensão de todos nesta jornada.

Em meio a idas e vindas, as pesquisas não pararam e, após a primeira qualificação tive a notícia do afastamento do meu orientador, o que deixou muitas dúvidas e inseguranças, mas para minha alegria me foi designada uma pessoa que compreendeu o momento, minhas limitações e aceitou o desafio desta reta final, muita gratidão à Professora Sônia Aparecida Siquelli que me ensinou muito nesta reta final.

Enfim, esse é o meu percurso de formação, um breve resumo de uma história de muito amor e inconclusa como é a essência do humano.

INTRODUÇÃO

Em períodos de obscurantismo, intolerância, debilidades, dualidades, violência, ódio, preconceito, morte, genocídio, fascismo, entre tantas outras ocorrências alarmantes de nossa sociedade, vemos no conhecimento, na ciência, na solidariedade, no amor, nos desvalidos desta sociedade um refúgio, uma esperança, um olhar mais humano, humanizador, humanizado e humanizante que conduz à paz. É nesta esperança do sonho possível de um inédito viável que a educação e suas múltiplas possibilidades contribuem para as transformações deste mundo em que vivemos, e a educação tem um papel fundamental, pois como dito por Freire (1979, p.84): "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo", sendo assim, é impossível falar em educação e desassociá-la do ser humano, para o conhecimento de si e do outro, ou seja, uma educação de se preocupar com a formação integral do ser humano. Esse humano sendo compreendido na perspectiva de Paulo Freire, que entende o "ser humano" é o ser inconcluso, inacabado, capaz de transformar a si e o seu ambiente, que "não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica" (FREIRE, 2015, p. 124) em um processo de constante humanização.

É importante salientar que o pensar sobre o humano e sua formação integral, formação essa que segundo Freire (2002, p. 50) constitui-se no humano, na interação com a natureza e com os outros homens, natureza aqui entendida como aquela modificada, que incorpora progressivamente as realizações e intervenções humanas. Desta maneira, conforme ele se apropria desse conjunto das realizações humanas, pela educação, ele se forma enquanto um ser autônomo, livre, social e cultural, consciente do meio em que vive, e em sua busca de ser mais, ao mesmo tempo em que pode agir sobre as circunstâncias e modificá-las.

Essa ação está relacionada às diferentes dimensões de formação (científica e cultural). Sendo assim, a formação integral é aquela que possibilita do acesso aos mais diversos campos do conhecimento (histórica, social, cultural, ética, corpórea, de diferentes linguagens, estética, de memória, de imaginação, de sensibilidade, de identidades individuais e coletivas) e, ao mesmo tempo, possibilita o desenvolvimento da autonomia e liberdade. Com o olhar em suas "inconclusividades" (FREIRE, 1989), em que "nada está pronto, nada está concluído" (BENJAMIN, 1994) e nos "transpassar" de uma sociedade desumanizadora, que está diretamente na relação do opressor e oprimido por Freire (2015) "opressão desumanizante" aquele em que o homem é levado a uma situação limitante, em que são privados de seres livres, ou de sua característica mais nobre a de ser mais, sendo

“coisificados”, tendo sua consciência de si e do outro limitada e sua autonomia destruída, e desigual que nos provoca a refletir que “em nossos dias não se pode mais pensar senão no vazio do homem desaparecido” (FOUCAULT, 2000, p. 473). Como compreender o ser humano, sem compreender como ele tem sido educado, pois “o homem não pode se tornar homem senão pela educação” (KANT, 1993).

Em meio a uma época única de nossa história, em que somos bombardeados, transpassados, afrontados, e por que não dizer, violentados por uma enxurrada de informações e conhecimentos, cada dia mais inovadores, porém simplórios em seus conteúdos e que nem sempre trazem a ética que aqui compreendemos como sendo uma instância que mobiliza o humano; cultiva a liberdade e o diálogo e funda-se na responsabilidade, gerando compromisso e honestidade. Ela é uma capacidade humana que precisa ser continuamente desenvolvida, para que possa ser acionada em todos os âmbitos de nossa vida e de nossas organizações (AGOSTINI, 2010, p. 20).

E ao se distanciar da ética se afastam do bem coletivo como essência, em muitos casos até mesmo reduzindo ou fragmentando o potencial humano, prometendo corrigir erros de séculos, mas para isso exigindo do ser humano competências e habilidades cada vez mais complexas. Com isso e por isso, a Educação – instituição privilegiada, no contexto em questão - tem sido alvo de importantes estudos, ao redor do mundo. Não é difícil encontrarmos congressos, encontros, simpósios, publicações, eventos que buscam compreender tais transformações e o papel da educação no âmbito da sociedade atual.

Esta pesquisa assumiu o desafio de desvelar o sentido de uma formação integral, fundamentada em uma educação que respeite as adversidades, as tensões e as negociações existentes na sociedade, em vista das diversas dimensões do ser humano. Sob a importância, a relevância, a aplicabilidade, as intencionalidades e as contribuições históricas do século XVI ao século XXI, das mudanças educacionais e as possibilidades de uma educação que tenha como objetivo a formação integral do ser humano, para um cenário social de mercantilização e minimização do próprio humano, e propondo um novo pensar para a educação escolar.

Não é mais possível falarmos em educação sem preparar crianças, jovens e adultos para enfrentar os desafios humanos e da formação para o trabalho no século XXI, sem abrir mão de princípios e valores, a partir de um modelo de educação integral. Sendo assim, apresentar-se-á nos resultados desta pesquisa a necessidade de propostas educacionais voltadas para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento do sujeito ético.

Buscou-se compreender conceitos/questões como o dualismo histórico-cultural e suas implicações em nossa sociedade e na educação. Foram pesquisadas fontes filosóficas e históricas, tendo em vista o pensamento dualista cristão e cartesiano e a história da educação do Brasil, quanto ao avanço neoliberal das políticas educacionais tendo o

mercado como eixo das relações sociais e deve regular-se por si mesmo. Não admissível qualquer intervenção externa, nem mesmo do Estado (Estado para o neoliberal é uma instituição necessária para garantir a igualdade jurídica entre os indivíduos, que podem ser de natureza desiguais, mas devem ter oportunidades iguais para, dependendo da sua própria vontade, superem as desigualdades). Em síntese, a proposta neoliberal centra-se na inteira despolitização das relações sociais; qualquer regulação política do mercado é rechaçada de princípio (SANFELICE, 1999, p. 10), numa visão crítica o cerne do neoliberalismo.

Trata-se de uma ideologia burguesa, favorável à concentração de capital, orientada pelo individualismo, pelo egoísmo, pelo conservadorismo, ocultadora das opressivas relações sociais vigentes, estimuladora da competitividade desenfreada e autoritária. (SANFELICE, 1999, p. 11)

Assim, fomentadas pelas relações capitalistas capazes de transformar a educação num “produto”, alunos em “consumidores” e a formação humana escolar numa “indústria”. Importantes reflexões sobre qual é o ser humano que vem sendo educado e qual buscamos “encontrar” ou “reconhecer” com os passar dos anos. Conhecer e compreender as recentes mudanças educacionais e suas intencionalidades é imperativo, pois qual o valor da educação, se não for destinada ao ser humano que se pretende alcançar?

Mudanças que revelaram o interesse empresarial e econômico, onde o lucro como foco maior que o humano, alimentado pelo cultivo do negacionismo e a ignorância, limitando à educação, a ética disfarçada em meio a uma inclusão/excludente, limitando a mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital, o que significou abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Associado ao atual cenário político e social, com debates cada vez mais acalorados, provenientes do ódio na busca da sua própria razão (vide reunião ministerial de 22 de abril de 2020¹²), com teorias e afirmações distantes da ciência e da realidade que por si só não se sustentam. Discurso este que se justifica (ou diz que) em preparar o Brasil para o futuro ignorando o presente e invalidando o passado, o que nos remete a uma série de questionamentos, os quais são:

O que, e a quem o Brasil tem buscado atender em suas políticas educacionais? O que podemos esperar? Quais suas possíveis consequências? Quais têm sido as consequências destas políticas educacionais sem o humano ou sem uma educação humanizadora? A produtividade é maior que a vida? Para viver a lógica do mercado ou ser

¹² Fonte: Transcrição - <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/confira-a-integra-da-degravacao-da-reuniao-ministerial-de-22-de-abril.htm>.
Video na integra: <https://www.youtube.com/watch?v=TjndWfgiRQQ>

do mercado? O que é viver? Viver é consumir ou ser consumido pela vida? Qual o papel da educação na construção de um outro viver possível? Qual o papel da educação na construção das bases que realizam as verdadeiras transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias para o bem do ser humano?

É importante ressaltar que cenários e questionamentos como estes, que despertam ou agonizam o clamor ético da sociedade e a educação, têm papel fundamental, como Boff (2017, p. 22) denunciou ao afirmar que em momentos críticos como os que vivemos se faz necessário colocarmos na escola de uns e outros e com humildade sermos aprendizes e aprendentes. Importando-se assim em construir um novo Ethos que no seu sentido originário grego significa a toca do animal ou casa humana, para Boff (2017, p. 21) significa aquela porção que reservamos para organizar, cuidar e fazer nosso habitat, permitindo assim uma nova convivência entre os humanos. Com isso, falar em formação integral do ser humano é também falar no desenvolvimento das capacidades éticas do ser humano, capaz de discernir, analisar, investigar e depurar “em todos os níveis da ‘produção’ do instituído, bem como em todos os campos da vida humana” (AGOSTINI, 2010, p. 85), pois, mobiliza o humano naquilo que é vital, nas várias dimensões, e engloba a natureza toda. Ela se distingue como capacidade crítica, reflexiva e de discernimento do ser humano.

É relevante salientarmos que esse novo ethos ganhará corpo em morais concretas (valores, atitudes e comportamentos práticos) derivadas de várias fontes do saber social, como por exemplo: da religião, das tradições culturais, dos relacionamentos familiares, das mídias (sociais ou mercadológicas) e porque não dos algoritmos da tecnologia. Basta sabermos como tais morais alimentarão os nossos propósitos, pois diferente do que é defendido por Boff, (2017, p.22) “Embora diversas, todas as propostas morais alimentarão o mesmo propósito: salvaguardar o planeta e assegurar as condições de desenvolvimento e de coevolução do ser humano rumo a formas cada vez mais coletivas, mais interiorizadas e espiritualizadas de realização da essência humana”. Nem toda a moral hoje aqui alimentada tem tido o mesmo propósito, ou seja, o de salvaguardar o planeta e assegurar as condições de desenvolvimento e de coevolução do ser humano. Porém, o mesmo autor define o cerne desta discussão, que esse ethos civilizatório de emergir da natureza mais profunda do ser humano, pois se não nascer das profundidades do humano não terá força ou energia suficiente para dar sustentabilidade a uma nova “florada humana com frutos saudios para posteridade” (BOFF, 2017, p. 22).

Sendo possível afirmar que esse sujeito ético deve ser capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas escolhas (RODRIGUES, 2001, p. 251), fixar o nosso olhar para o humano e suas múltiplas relações. Neste modo de pensar, a educação tem um papel singular que é a humanização. Pois, nunca é demais repetir que a finalidade da educação é a humanização (SEVERINO, 2014), a formação das pessoas humanas, e

mais do que qualquer outra prática social, cabe a ela, nessa condição, investir na construção da autonomia das pessoas, respeitando e consolidando sua dignidade. Trata-se da própria construção do humano que não é dado como pronto e acabado, mas como um ser a ser construído, num processo permanente de um vir-a-ser, de um tornar-se humano, como afirma o filósofo francês e contemporâneo Lipovetsky (2004, p. 234): “O século XXI será ético ou não existirá”. Na educação, Rodrigues (2001, p. 232) compreende como um “processo integral de formação humana”, incluindo “a formação do sujeito ético [...], objetivo fundamental da educação”.

Desta forma, não podemos nos acomodar e nos contentar em “formar profissionais para o mercado” e “cidadãos consumidores” (SANGALLI, 2004, p. 194), pois educar é formar pessoas conscientes das implicações ético-morais no seu existir, desenvolvendo sua capacidade de “agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (FREIRE, 2008, p. 29), numa práxis humana que une ação e reflexão sobre o mundo, num processo de conscientização.

O resgate do sujeito ético, no século XXI, por meio das estruturas escolares, nos propicia consequências futuras, que de acordo com ou como o desenvolvimento técnico-científico se dará, poderá contribuir no aprendizado de princípios e valores, no fortalecimento do sujeito ético e no desenvolvimento integral do ser humano. Segundo Lipovetsky (2004, p. 88) nada é “mais urgente que refletir, refletir, sempre refletir sobre o que deve mudar nos sistemas educativos” para que preparem melhor os jovens a enfrentar os problemas do presente e do futuro.

Como salientou Sanfelice (1999, p. 12) que:

Torna-se necessário pensar, também na possibilidade de construção de autonomia escolar que não sucumba à lógica neoliberal, no que diz respeito à própria concepção do papel da educação na sociedade. Que homens e mulheres queremos formar? Homens e mulheres que saibam fazer e não pensar? Que saibam pensar e fazer? Que saibam resistir ao consumismo ou a ele se entregar? Que sejam competitivos exacerbados ou solidários? Que sejam individualistas? Conformados? Críticos?

Considerando a educação escolar movida por concepções de formação forjadas nas propostas educacionais, em formatadas nas reformas e políticas públicas materializadas na adesão popular, intenta-se, à luz das políticas públicas nacionais para a educação e suas recentes alterações. É importante ressaltar que, de acordo com Dye (1995), políticas públicas é tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer. Com base nesta afirmação, Heringer (2018) define e esclarece sobre o assunto da seguinte maneira: primeiro, o fato de que o agente primário de construção das políticas públicas é o governo, na qualidade de principal motor da ação estatal. Segundo, o fato de que o processo de

construção de políticas públicas envolve fazer ou deixar de fazer alguma coisa, e essa tomada de decisão cabe aos agentes públicos legitimamente estabelecidos, a saber, os membros da classe política eleita pelo povo, bem como as demais autoridades públicas, em especial aquelas de mais alto escalão. Em terceiro lugar, a definição de Dye aponta, ainda que de modo velado, para o fato de que existe uma escolha consciente de um governo ao fazer ou não fazer algo. Ou seja, ainda que o governo obtenha resultados ou benefícios para a sociedade decorrentes de certas decisões, não podemos falar que são políticas públicas aquilo que, claramente, não tenha sido conscientemente buscado. A aleatoriedade não é uma política pública.

Com isso, a pesquisa teve como recorte temporal, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), de modo a reconhecer intencionalidades, alterações e desafios, sistematizando conteúdos e contextos e analisando seus resultados. Podendo, assim, identificar e correlacionar o que tem sido produzido sobre a educação desde o final do século XX até o primeiro ano e meio do governo federal atual (2020), cujo perfil é de ruptura do que anteriormente havia se proposto.

A metodologia utilizada na pesquisa tomou a reflexão como fundamento do processo investigativo, “...essência do ato investigativo em educação, implica o reconhecimento do caráter dialético e dialógico da construção da realidade educativa.” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 103,). Primeiramente foi realizado um estudo bibliográfico em fontes primárias de clássicos da Filosofia da Educação e em fontes secundárias, diversos autores intérpretes de conceitos cunhados por estas referências, em atendimento da preocupação em refletir sobre os conceitos de homem/sujeito, formação integral e ética na educação atual.

De natureza qualitativa, a pesquisa realizou o Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento, que tem o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento (FERREIRA, 2002, p. 258). O desafio a que nos propomos foi o de analisar as diversas produções acadêmicas (livros, artigos, teses e dissertações), tendo como referencial teórico Paulo Freire, fazendo um paralelo e análise das publicações oficiais de órgãos governamentais, tais como anuários e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com um olhar especial para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e suas inúmeras alterações.

Com o intuito de justificar a escolha de tal metodologia, retomamos Ferreira (2002, p. 258), que enfatiza “o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Sendo assim, se faz necessário esclarecer que a metodologia de pesquisa escolhida é definida por Bruno (2009, p. 53) da seguinte forma:

O estudo sobre a produção científica em Educação, iniciado por uma

revisão de caráter bibliográfico, é denominado de estado da arte ou estado do conhecimento, síntese integrativa ou então pesquisas que estudam pesquisas. Tais pesquisas também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam como tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Desse modo, tal metodologia também é conhecida como bibliográfica, tendo por finalidade a análise do que já tem sido publicado sobre o assunto, e como é possível o diálogo dos diversos estudos e seus encontros e desencontros na produção do conhecimento, além de analisar informações produzidas em diversas épocas ou situações, que versam sobre a mesma temática. Tal necessidade de estudos é motivada pela impressão de não se ter conhecimento suficiente acerca da totalidade dos estudos e pesquisas, de acordo com Bruno (2009, p. 54):

A compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, de forma a permitir a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas; a identificação de duplicações ou contradições; e a determinação de lacunas e vieses.

É importante ressaltar que tal estudo permite um recorte temporal definido, de modo a sistematizar os conteúdos, os contextos e a análise de seus resultados, tornando-se assim possível reconhecer ou identificar temáticas definidas, tendências nas abordagens e campos inexplorados, para pesquisas futuras. Proporcionando ainda uma conexão, como defende Ferreira (2002, p. 261), entre a produção construída e aquela a construir. Tal intercâmbio faz com que novos conhecimentos surjam, na mobilização dos saberes entre o pesquisador e o objeto pesquisado. O recorte temporal dos anos de 1996 a 2015, portanto dezoito anos, tendo como marco inicial a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sem ignorar suas bases históricas e nem a sua construção histórica, sendo necessário conhecer tais alterações, transformações e suas intencionalidades.

Além disso, para que a pesquisa possa atingir seu objetivo principal, ou seja, refletir sobre a educação como processo de formação humana, buscando identificar o grau de participação da dimensão ética na natureza da educação aproximando, assim, a formação integral do ser humano, foi necessário explorar as contribuições teóricas de autores que versam sobre a formação humana, tendo como destaques autores como Paulo Freire, Antônio Severino e Nilo Agostini, dentre outros.

Desta forma, e de acordo com Bardin (2008, *apud* BRUNO, 2009, p. 63) foram

seguidos os três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação; se jus, e necessária para que as contribuições apontem para propostas efetivas sendo melhor descritos da seguinte maneira:

A **pré-análise**: tem por objetivo a organização do material (seleção dos documentos); corresponde a um período de intuições, mas busca tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Para Bardin (2008), esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

A **exploração do material**: os documentos são analisados tomando como base suas hipóteses e seus referenciais teóricos. Neste momento é que se criam os temas de estudo e se pode fazer a sua codificação, classificação e/ou categorização.

O **tratamento dos resultados**: esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Interpretação (interpretação do referencial): é neste momento que, a partir dos dados empíricos e das informações documentadas, estabelecem-se relações entre o objeto de análise e seu contexto mais amplo, chegando, até mesmo, a reflexões que definam novos paradigmas nas estruturas e nas relações estudadas. Portanto, é nesta fase que o pesquisador, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos — ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

A pesquisa foi desenvolvida seguindo as seguintes etapas:

Definição da bibliografia básica – Nesta parte de fundamental importância, identificaram-se os fundamentos teóricos que estabelecem o diálogo das políticas educacionais e a formação humana, definindo e propondo o que é esta formação humana e sua amplitude.

Definição do recorte temporal – Como dito anteriormente, o recorte temporal para a presente pesquisa compreende os anos de 1996 a 2015, portanto dezenove anos, tendo como marco a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tendo sido possível compreender e reconhecer as mudanças significativas deste modelo de ensino e as grandes transformações que ocorreram em um curto espaço de tempo.

Levantamento no site da CAPES – Após a definição do recorte temporal foi iniciado o processo de pesquisa junto ao site da CAPES e suas diversas publicações, com a finalidade de reunir os trabalhos e pesquisas que versam sobre o tema, sem a pretensão

de ser exaustivo.

Reunião e Seleção das Teses e Dissertações relevantes - Após busca e reunião das publicações acadêmicas, foi feita a reunião e seleção de todas as publicações, de acordo com seu grau de relevância, partindo sempre do princípio da análise do resumo e posterior leitura na íntegra.

Leitura das publicações – Iniciou-se a fase de aprofundamento teórico com as leituras das publicações. Paralelamente, fez-se o fichamento, sendo registradas as obras, autores, citações, contribuições e relevância para tal temática.

Análise das publicações – Após a leitura das obras, fizemos os destaques fundamentais relativos à temática da pesquisa, buscando reunir informações e gerar resultados que possam contribuir com os objetivos da pesquisa.

Durante a análise e a interpretação dos conteúdos, buscamos confirmar a relevância dos dados, procurando promover o diálogo entre os autores e seus diversos estudos, procurando ter clareza da contextualização como pano de fundo.

A análise do nosso atual cenário educacional e a denúncia das intencionalidades, tendo o ser humano como o cerne desta pesquisa. Através de pressupostos das grandes transformações que ocorrem no mundo, sobretudo em alguns setores da atividade humana e na educação. Na verdade, a mudança não ocorre por acaso, nem de maneira brusca na sociedade. (XAVIER, 1997, p. 291-292)

Questionar sobre a capacidade da escola em romper paradigmas em uma sociedade repleta de costumes excludentes e constituída na desigualdade, que não se resolvem com a simples promulgação de leis de inclusão, que na prática se desvela uma contínua ação excludente. Destacando que é objetivo da escola o desenvolvimento dos seus alunos e da sociedade, que carregam marcas, diferenças e desigualdades.

A tese encontra-se organizada em quatro partes:

Parte 1, intitulada O PROCESSO DE DESUMANIZAÇÃO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS LEGISLAÇÕES NA PERSPECTIVA SOCIAL-ECONÔMICA apresenta uma contextualização histórica da Educação no Brasil, suas transformações e seus objetivos e a quem atendeu. Um estudo em fontes bibliográficas da História da Educação Brasileira e um levantamento em fontes do campo da legislação educacional, na tentativa de fomentar um diálogo entre o projeto de sociedade em cada período histórico, sua formação escolar, as escolhas éticas realizadas na formação e na constituição do sujeito histórico, que dependendo do período histórico estudado evidenciou-se um apagamento com a formação humana na educação escolar. A realidade de mercantilização, e seu projeto desumanizador e suas consequências.

Parte 2, intitulada O DUALISMO CRISTÃO E O CARTESIANO: A PERDA DO INTEGRAL HUMANO E A FRAGMENTAÇÃO DA REALIDADE apresenta a compreensão

dualista (cristão e cartesiana) que permeia a educação e a compreensão do homem ao redor do mundo. Foi construído um ensaio com fundamentos de um clássico na Filosofia, que alimentou o pensar do pesquisador sobre o movimento histórico das escolhas da sociedade brasileira acerca da formação do homem na educação escolar. Mas, é bom que se diga o que afirma (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 103)

Importante realçar que não se trata de uma concepção subjetivista, mas do entendimento de que o sujeito, ao produzir conhecimento, transforma e é transformado - processo em que elabora e organiza sentidos, compreende, interpreta com bases em matrizes conceituais preestabelecidas - e que essa ação de produzir sentidos, de objetivar o objeto para interpretá-lo, também constitui a realidade a ser compreendida.

A preocupação em garantir a cientificidade ficou demonstrada na superação do desafio entre o objeto e o método de pesquisa, pois ao mesmo tempo em que se construiu diálogos e reflexões entre os conceitos, as legislações e os períodos históricos acerca da (im)possibilidade da formação humana e da formação integral.

Por sua influência no pensamento educacional, de forma fragmentada do ser humano, sem ter a pretensão de reconstituir um resgate histórico, no entanto, apresentar o desenvolvimento de tal pensamento e suas influências atualmente.

Parte 3, intitulada EDUCAÇÃO: POR UM SUJEITO ÉTICO, CRÍTICO E INTEGRAL, tem como objetivo apresentar a necessidade de se olhar para o humano em suas múltiplas dimensões, esclarecendo que o processo educacional não fará sentido se não olhar para o humano e suas múltiplas possibilidades. A educação deve contribuir na formação do sujeito ético e do ser humano apto a superar os inúmeros desafios de sua vida pessoal e social, olhando para o ser humano como um todo e não o seu fragmento. Foi realizado um estudo bibliográfico em fontes primárias de clássicos da Filosofia da Educação e em fontes secundárias, diversos autores intérpretes de conceitos cunhados por estas referências, em atendimento da preocupação em refletir sobre os conceitos de homem/sujeito, formação integral e ética na educação atual.

Parte 4, intitulada A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O MUNDO DO TRABALHO teve como objetivo refletir sobre a multiplicidade do ser humano, seus desafios, suas distrações e propor possibilidade na formação deste homem, rico de anseios e desejos. Um importante debate sobre a nossa realidade educacional.

Houve a tentativa de evidenciar a confluência e a interdependência entre objeto e método, conforme afirma Severino (1996, p. 67), “falar do conhecimento é falar da construção do objeto que se conhece e essa construção se dá através da pesquisa”. A metodologia deve ser construída como um processo que organiza cientificamente o movimento reflexivo. Como sugerido por Ghedin e Franco, 2011, p. 107 “(...) o movimento

reflexivo, do sujeito empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial".

Vieira Pinto (1985, p. 48) acerca desta escolha metodológica de pesquisa chama atenção da necessidade de articular a ciência e existência:

Uma vez que o pensamento teórico não existe desligado do plano objetivo, da prática ou sem ter utilidade para ela, e não há trabalho nem ação prática sobre o mundo que não resultem em uma representação teórica e não determinem o aparecimento de novas ideias ou a descoberta das relações inéditas entre elas.

A análise dos conceitos levantados na investigação acerca do tema a partir da reflexão exercida, deu-se no conjunto da construção das descrições e problematizações, no contexto de cada Parte do texto da tese, com intuito de dar sentido e compreensão da trajetória construída.

Esta tese é um convite à reflexão do projeto educacional brasileiro, forjado historicamente nas reformas educacionais, com visão de um homem fragmentado de sua condição de Ser e de Agir/ Transformar, tendo na sua formação educacional este aporte. O aperfeiçoamento do ser humano, como sujeito ético, com olhar para as relações humanas, profissionais e da escola de formar sujeitos éticos, humanos, capazes de lerem o mundo e, com essas leituras, tornarem-se protagonistas de suas próprias histórias, capazes de fazerem face aos desafios do século XXI, em uma sociedade repleta de disputas, tensões e desigualdades.

1 O PROCESSO DE DESUMANIZAÇÃO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS LEGISLAÇÕES NA PERSPECTIVA SOCIAL-ECONÔMICA

Com a finalidade de apresentar uma contextualização histórica da educação no Brasil e sua importância em nossa sociedade e o papel da formação humana, cabe destacar o processo de desumanização marcado neste período pós-colonial pela forte influência recebida do desenvolvimento da sociedade brasileira a partir das relações econômicas forjadas sob a égide do período mercantilista¹³. Para uma melhor compreensão deste processo, a fim de identificar, sob as leis e os decretos forjados em cada momento histórico, que regulamentaram e fomentaram o processo de degradação educacional. É importante ressaltar que são utilizados referenciais teóricos de visões e naturezas filosóficas diferentes, porém seus pensamentos se relacionam com o objeto de pesquisa.

1.1 A Educação Jesuítica e o Contexto Colonizador (1549 a 1759)

De acordo com Saviani (2008, p. 8) pode-se considerar que “Os Regimentos¹⁴” de D. João III, foi “o primeiro documento de política educacional do Brasil”, editado no final de 1548 para orientar as ações do Governador Geral Tomé de Souza que, ao chegar em terras tupiniquins em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos Jesuítas que liderados por Manoel da Nóbrega iniciaram o processo de organização de ensino no Brasil.,

Inspirados pela contrarreforma, fundamentados pelo *Ratio Studiorum*¹⁵,

¹³ Mercantilização: “mercantilizar”, segundo o Dicionário Houaiss, significa, tornar(-se) mercantil; dar caráter comercial a. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em 13 jun 2020). Ao utilizar a palavra mercantilização da educação significa transformá-la em algo comercial, passivo de troca. “A educação passa a ser um produto” (SAVIANI, 2008, p.15)

Entre o século XVI e XVIII o Mercantilismo era um conjunto de práticas e idéias econômicas desenvolvidas na Europa. O nome mercantilismo foi criado pelo economista Adam Smith em 1776. O mercantilismo tinha por objetivo fortalecer o Estado e enriquecer a burguesia, para isso, era preciso ampliar a economia para dar mais lucro a fim de que a população pudesse pagar mais impostos. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/mercantilismo> – Acesso em: 13/jun/2020.

¹⁴ O Regimento de 1548 trazido por Thomé de Sousa, de acordo com Calmon (1949, p.1) é a “Constituição prévia do novo Estado. A sua antecipada organização. A um tempo a instituição do governo e a sua limitação: “ordem e maneira” de justiça e “bem das partes”, isto é, o esquema do poder público”. Disponível em: <https://www.historia-brasil.com/bibliografia/pedro-calmon-salvador.htm> Acesso em: 13/jun/2020.

¹⁵ Ratio studiorum: Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu, segundo Martino (2000, p. 155) o Ratio Studiorum preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e

autorizados e determinados pelos “Regimentos”, com objetivos e responsabilidades bem definidos, os quais eram: a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução (MARTINO, 2000, p. 151), promover a hegemonia católica na colônia e a submissão aos poderes constituídos, preservando e impondo a cultura da metrópole na colônia, estando assim a “serviço de Deus e a serviço d’EL Rei” (PAIVA, 2000, p. 44) e responsáveis pela educação da elite colonizadora (OLIVEIRA, 2004, p. 946). Este projeto jesuítico reproduz na colônia o espírito da Idade Média, conforme define Oliveira (2004, p. 946):

A educação jesuítica reproduziu no Brasil o espírito da Idade Média, com o aprisionamento do homem ao dogma da tradição escolástica, a sua submissão à autoridade e à rígida ordenação social, avesso ao livre exame e à experimentação.

Para Portugal, era importante essa submissão e a catequização dos nativos, pois a linguagem era considerada um poder no processo de dominação. Os jesuítas exerciam com maestria essa função e “persuadiam as populações autóctones a se converterem ao cristianismo, processo pedagógico esse que facilitava o trânsito dos conquistadores.” (FRANÇA, 2008, p. 76)

É sabido que o ensino na colônia, no período dos Jesuítas (1549-1759), tinha a princípio o objetivo de atingir uma pequena fatia da população colonial: os indígenas. Porém, neste período da história, segundo França (2008, p. 76), a sociedade brasileira começa a se mesclar, indígenas, negros e europeus, dando início a uma nova estrutura social, mas sem deixar de lado o preconceito em relação aos nativos e aos negros; estes tinham tratamento desumano ou desumanizante, sendo ensinados para servir aos “seus colonizadores ou aos seus senhores”; eram considerados pior que mercadorias, pois as mercadorias não eram descartadas, os indígenas sim, violentados, assassinados por prazer, aposta, violência, perversão, ódio, crueldade.

É importante ressaltar que os jesuítas, além de catequizar o nativo, passaram a formar professores missionários e letrados que, de acordo com França (2008, p. 76), “iriam fazer parte de uma elite capaz de contribuir com os desígnios da colônia”. Não é difícil imaginarmos o ambiente de grande pressão social, em que o colonizador (invasor), obstinado por suas terras e por sua “posse”, se via cercado por “barbados insolentes” (PAIVA, 2000, p. 46).

Por outro lado, “os nativos da terra” se viam assolados pela tragédia da opressão,

atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a10.pdf>. Acesso: 13/jun/2020.

da doença, da violência e da morte, procurando manter viva a sua língua, a sua cultura e a sua dignidade. Este clima de tensão resultou em várias guerras, massacres, genocídios e até mesmo a extinção de diversas tribos. Período em que o valor da vida se perdia, sendo mortos milhares de indígenas, em menos de 30 anos, mortes estas que não havia qualquer relevância, desde que as terras pudessem ser ocupadas, cultivadas e ali surgissem plantações de cana de açúcar e dessem os resultados esperados, ou seja, produzisse riquezas e fosse conquistado o “sossego desejado”, como descreve Paiva (2000 p. 46):

Ataque e defesa pouco caracterizam o estado de violência em que se vivia. A vida parecia um bem de pouco valor, tão em jogo era posta. Ir à guerra implicava risco de vida. Mais ainda, ensinava aos portugueses o desvalor da vida. Matar trezentos, quinhentos, seiscentos ou mil e seiscentos índios pouco importava. O que importava era o sossego para fazer suas fazendas.

Contraponto a todo este ambiente hostil, em que a morte e a guerra se justificavam pela crença em um projeto de colonizador, “a vida do colégio parecia continuar, impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial” (PAIVA, 2000, p. 46). Os jesuítas também achavam naturais essas condições e não abalavam sua disciplina, o seu cantar e seu recitar de poemas, como se ali fosse um local de paz e refúgio, seguindo assim o que esperava a direção Geral da Ordem ao definirem o cerne do *Ratio Studiorum*, que era garantir a uniformidade de procedimentos, de mente e coração dos educadores jesuítas e dos alunos para a consecução dos objetivos propostos, opondo-se à turbulência (MARTINO, 2000, p. 154)

O que para hoje pode parecer estranho e desconexo, para a época era natural e não havia percepção de incoerências, implantando-se assim uma cultura do formalismo pedagógico. Portanto, o que ocorria extramuros era justificado pela necessidade; os pecados ou os desvios eram perdoados pelo contexto conturbado ou tentador. No entanto, dentro dos muros do colégio, se encontravam a moral e a pureza como elementos considerados necessários para a paz do lugar (PAIVA, 2000, p.46-50). Enfim, o formalismo pedagógico, para Paiva (2000 p. 48), é o resultado do contraste entre a prática e os costumes.

Era evidente que uma característica marcante do modelo de ensino praticado pelos jesuítas era o seu descompasso com a realidade e a vida na colônia, pois o sistema era rígido e tinha a função de preservar a cultura da metrópole, em detrimento das culturas locais (PAIVA, 2000, p. 51), sendo assim “não podia por si mesmo, contribuir para as modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil” (ROMANELLI, 1998, p. 34).

Neste momento, a educação passou a ser um instrumento de dominação e justificativa, acobertando as más intenções, num contexto em que proliferavam os

interesses pessoais, resultando no enriquecimento dos senhores de engenho e no fortalecimento da elite monarca, isto às custas da escravidão e do sofrimento de indígenas e negros.

Para Saviani (2008, p. 9) essa “escola pública religiosa” atendeu menos de 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas, mas já para Albuquerque (1993, p. 18, op. Cit., OLIVEIRA, 2004, p. 946), o projeto educacional jesuítico obteve resultados significativos, tais como:

A transmissão de uma educação homogênea – mesma língua, mesma religião, mesma visão do mundo, mesmo ideal do ‘homem culto’, ou seja letrado e erudito – plasmando, de norte a sul, uma identidade cultural; a catequese como processo de aculturação, embora destrutiva de filhos de colonos órfãos, trazidos de Portugal, com meninos índios e mestiços, elidindo a distinção de raças e dissolvendo costumes não europeus; a contraposição da escola e da Igreja à autoridade patriarcal da casa-grande.

É possível afirmar que o Brasil tinha uma população 100% católica, porém, com uma realidade alarmante 99% da população analfabeta, no entanto, tendo a Companhia cumprido os seus objetivos. No entanto, é importante lembrar que as atividades de produção na época não exigiam preparo ou qualquer tipo de conhecimento. Com isso, o ensino é colocado à margem, sem uma utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Contudo, as discrepâncias intelectuais entre a educação lusitana (baseada nos conceitos dos jesuítas) em relação a outros países europeus era evidente, o que propiciou o surgimento de movimentos contrários a tal organização educacional, tais como, de acordo França (2008 p. 76), a decisão de D. José I em nomear Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro “Marquês de Pombal”, como primeiro ministro de Portugal (1750 a 1777).

Com o objetivo de recuperar o atraso econômico e cultural da metrópole lusitana em relação a outros países europeus, Marquês de Pombal insere Portugal no período histórico do despotismo esclarecido e do enciclopedismo francês (OLIVEIRA, 2004, p. 946-947), conhecida como “reforma pombalina”. Quando o iluminismo chega a Portugal, o ensino se torna mais prático e utilitário. É pregada a abertura do ensino às ciências experimentais, despertando cada vez mais interessados no ensino superior, sendo os métodos jesuítos radicalmente reformulados, como esclarece Ribeiro, (1995, p. 33): “O método jesuíta educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do reino”. Já para Pombal, a orientação era “formar o perfeito nobre, agora negociante” (RIBEIRO, 1995, p. 33), uma vez que os cursos agora deveriam focar, também, o mercado de trabalho.

O que tornou insustentável a permanência dos componentes da Companhia de Jesus em território português, resultando na expulsão, em 1759, dos religiosos de todo o território, incluindo suas colônias, rompendo “com a estrutura de ensino que reinava na época” (FRANÇA, 2008, p. 77). Segundo os reformadores pombalinos, o modelo jesuítico de educação implantado fora o responsável pela decadência econômica e social.

Às voltas de tantas mudanças na metrópole, as colônias foram deixadas em segundo plano e, com a saída dos jesuítas, foram desmanteladas as estruturas administrativas e pedagógicas existentes. Oliveira (2004, p. 947) explica que “substituiu-se a uniformidade de sua ação pedagógica pela diversificação das disciplinas isoladas”. Com isso, o ensino no Brasil é o retrato do abandono, um profundo retrocesso (FRANÇA, 2008, p. 77), com um ensino ministrado de péssima qualidade, professores despreparados e mal remunerados.

Apesar de todos os esforços, as mudanças propostas pela reforma de Pombal mostraram-se ineficazes. Os mestres-escolares e os preceptores da aristocracia rural foram formados pelos jesuítas, sendo desta forma reprodutores da mesma obra pedagógica em que foram formados, com os mesmos objetivos, os mesmos métodos, a permanência do apelo à autoridade e à disciplina, o combate à originalidade, à iniciativa e à criação individual. (OLIVEIRA, 2004, p. 947).

1.2 O Período Joanino e Imperial (1808 a 1889): a humanidade apenas para alguns

O cenário acima descrito começa a se transformar mais tarde com a chegada da família Real ao Brasil em 1808, quando “a paisagem cultural do Brasil começaria a mudar” (OLIVEIRA, 2004 p. 947). Porém, as discrepâncias sociais e educacionais se intensificam em uma colônia que agora se torna sede do reino português. Ficam escancaradas as marcas de um povo nativo explorado, de uma sociedade escravocrata, dos senhores de engenho que agora circulam entre os nobres e a realeza que fugira da invasão francesa para manter seu poderio e trazendo na “bagagem” ingleses e mercadores dispostos a usufruir do “bem da terra *brasilis*”.

É possível identificar este período histórico como a “gênese” ou a “definição” de uma característica marcante da educação nacional, que nos acompanha ao longo dos séculos, ou seja, a educação de modo a manter uma pequena classe dominante, escravocrata e colonizadora, um pequeno grupo de privilegiados preparados para dominar e um grande grupo de pessoas com pouco ou nenhum acesso à formação, com “função” ou “obrigação” de servir e agradecer. Para tal compreensão, é necessário ressaltar que “a escolha de uma tecnologia em detrimento de outra nunca é e nunca foi neutra; ela se faz para atender a

interesses e desejos específicos” (SÁ FILHO, 2016, p. 21).

A chegada da família real ao Brasil provoca uma transformação na colônia, antes com “olhar para Metrópole” e agora “a Metrópole é aqui”. França (2008, p. 78), relata que “foram criadas instituições para dar sustentação à Corte”. Oliveira (2004, p. 947) sublinha que “o país passa a viver um ambiente de efusão cultural”. Surgem os primeiros cursos superiores, com o objetivo de ministrar uma formação profissional, baseados em aulas avulsas e com objetivo prático.

Sá Filho (2016, p. 22) destaca: “Vale lembrar que a herança colonial escravagista influenciou preconceitosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional”. De fato, o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 16/99 diz que:

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou-se agregando ainda a ideia de sofrimento. [...] no Brasil, a escravidão, que perdurou por mais de três séculos, reforçou essa distinção e deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria social de quem executava trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior. [...] Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. (BRASIL, 1999, p. 5)

Foi com a família real no Brasil, em 1808, que a educação superior passou a existir, com a criação das Academias Real da Marinha e Real Militar (mais tarde transformada em Escola Militar de Aplicação), em que eram formados engenheiros civis e desenvolvidas as carreiras de armas (OLIVEIRA, 2004, p. 947). Em 1820, destaca-se a missão cultural francesa, que possibilitou a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, o que Oliveira (2004 p. 947) resume da seguinte forma: “Com a vinda de D. João VI, (...) nascia o ensino superior brasileiro e o processo de autonomia que iria culminar na independência do país décadas depois”.

França (2008, p. 78) ressalta:

A educação no Brasil durante o governo de D. João continha forte conteúdo ideológico europeu e discriminativo no sentido de apenas formar quadros de profissionais importantes para as elites aristocráticas e da Corte, em detrimento das classes inferiores.

É importante salientar que, de acordo com o autor, o ensino consistia em três níveis distintos: primário, secundário e superior, sendo esse último o que teve maior atenção e relevância para a Corte. Com o retorno da família Real a Portugal, em 1821, o desejo por

independência se torna cada vez mais latente, o que ocorre no ano seguinte. Porém, o término do período joanino deixou um legado pouco relevante para a educação nacional. De acordo com Oliveira (2004, p. 948), a educação no Império se resumiu a poucas escolas e aulas régias, com algumas instituições de educação destinadas às elites (escolas técnicas superiores), com o objetivo de fornecer mão de obra especializada para o governo. Vale notar que a independência da colônia não significa a independência do povo da colônia, com uma população em sua maioria escrava, analfabeta e desfavorecida. O Brasil chega à independência destituído de qualquer forma de educação escolar.

A educação no período imperial, para Faria Filho (2016, p. 135), “é um tempo de passagem” e “entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana”, que para o autor significa que é “a nossa idade das trevas ou um mundo onde, estranhamente, as ideias estão continuamente fora de lugar”. Marcado por tensões, pela independência, por conta de guerras e disputas territoriais, por conta do desejo de liberdade dos escravizados, pelas intensas questões sociais, econômicas, tensões pela realidade educacional, em que mais de 84% (IPEADATA, 2019) da população era analfabeta.

Faria Filho (2016 p. 135) descreve este período da seguinte maneira:

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas ‘camadas inferiores da sociedade’. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar.

Porém, para Oliveira (2004, p. 948):

Inicia-se um processo de transferência de poder para o mesmo grupo de beneficiários, com acréscimo dos ‘letrados’ aos cargos administrativos e políticos para preenchimento do quadro funcional do Estado. As faculdades de Direito, de São Paulo e Recife, criadas em 1827, passam a formar os futuros funcionários do governo.

Um fato marcante deste período é que na Constituição Imperial de 1824¹⁶, no artigo 179, é instituída a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. No entanto, para França (2008, p. 79), a cada ano que passava, o Brasil ficava mais distante de promover

¹⁶ Segundo, (SANTOS, 2015, p. 209), esta Constituição outorgada por D. Pedro I, “... não tratava diretamente do ensino profissional, porém de forma indireta, influenciou profundamente as diretrizes que o referido ramo de ensino tomaria no futuro ramo de ensino tomaria no futuro, procurando dar-lhe, de forma implícita, uma nova orientação, inviabilizando inclusive o funcionamento das Corporações de Ofícios.

uma educação de qualidade. O aumento populacional com quantidade insuficiente de escolas e de recursos financeiros, somados à ausência de aprimoramento profissional dos professores torna notório o caráter degradante da educação.

Pouco tempo depois, em 1834, o Ato Adicional¹⁷ promove umas das primeiras mudanças administrativas da educação, conferindo às Províncias o poder de legislar sobre a instrução pública, exceto no nível superior; este Ato promove estabelecimentos próprios, ficando destinado ao poder central a responsabilidade sobre o ensino superior e no Estado do Rio de Janeiro criou-se o município neutro e independente da província de mesmo nome, transformando-se em sede da administração do governo central e por esse controlada.

Os poderes provinciais ficam responsáveis pela educação primária e média em sua jurisdição. Desta forma, o ensino secundário passou a “ganhar um caráter propedêutico” (OLIVEIRA, 2004, p. 948), ou seja, preparando candidatos para o ensino superior.

As crises e tensões políticas se intensificam “principalmente pelos avanços anti-imperialistas das províncias” (FRANÇA, 2008, p. 79). No entanto, a década de 1840 marca o avanço das questões comerciais, a valorização e o sucesso da lavoura de café, assim sendo desenhada “uma nova matriz econômica” (FRANÇA, 2008, p. 79), demonstrando, assim, os primeiros aspectos de uma economia capitalista em nosso país.

Por incompetência governamental e a falta de recursos nas províncias, o legado educacional do período imperial é mais uma vez ligado ao crescimento e estabelecimento das instituições privadas (sobretudo instituições religiosas), que se aproveitam do abandono do estado para ocuparem seu espaço. Além disso, uma característica marcante desse período está nas instituições públicas serem utilizadas para formação das elites (OLIVEIRA, 2004, p. 948).

Debates sobre a criação de um sistema em que a educação popular fosse de fato considerada fundamental nunca evoluíram de fato; já projetos de criação das faculdades foram facilmente aprovados, como salienta Xavier (cf OLIVEIRA, 2004, p. 948):

Não se questionou seriamente da necessidade ou finalidade de Universidades¹⁸ em um país destituído de educação elementar... [o que] veio apenas legalizar uma situação de fato – a omissão do poder central em relação à educação popular.

¹⁷ O Ato Adicional (uma emenda constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial. Criou as assembleias provinciais e possibilitou às mesmas, no artigo 10º parágrafo 2º, legislar “sobre instrução públicas e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral” (Nogueira, 2001, p. 108).

¹⁸ O conceito universidade no período do Império se difere do conceito atual, neste período aprovadas aberturas do que seriam atualmente as faculdades, sendo aqui preservada a citação como original.

Oliveira (2004, p. 948-949) ainda complementa:

A carência de recursos e a falta de interesse das elites regionais impediram a organização de uma rede eficiente de escolas. No balanço final, o ensino secundário foi assumido, em geral pela iniciativa particular, especialmente pela Igreja. O ensino primário, novamente, ficou abandonado. Ao final do Império, o quadro geral do ensino era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos) [...] nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para a formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial

Sendo assim, o período Imperial termina, em termos educacionais, com um verdadeiro abismo entre essa elite instruída e letrada e a população em geral. Isto deixou marcas profundas em nossa sociedade, as quais ainda são possíveis de serem identificadas e vivenciadas em nossa sociedade atual.

1.3 Período Republicano de 1889 a 1964: O Homem *Faber*, Ideias Liberais, o Homem Instrumentalizado

Como já registrado, os últimos anos do Império e o início do período republicano foram marcados por tensões e disputas. Mudanças importantes na sociedade e na política cercavam os bastidores do poder. Questões como a abolição dos escravos e a Proclamação da República, bem como o desejo liberal¹⁹, o crescimento econômico e

¹⁹ Liberalismo no Brasil: As idéias liberais no Brasil, chegaram no início do século XIX, tendo maior influência a partir da Independência de 1822. (...) Os principais adeptos foram homens interessados na economia de exportação e importação, muitos proprietários de grandes extensões de terra e escravos. Ansiavam por manter as estruturas tradicionais de produção, libertando-se do jugo de Portugal e ganhando espaço no livre-comércio. Esta elite tencionava manter as estruturas sociais e econômicas. (...). Durante o período Imperial teremos a formação de dois grupos políticos distintos no Brasil: liberais e conservadores. Os primeiros defendiam um sistema de educação livre do controle religioso, uma legislação favorável à quebra do monopólio da terra e favoreciam a descentralização das províncias e municípios. Os conservadores opunham-se a essas idéias. No entanto, vários conservadores passaram para o lado liberal e como também vários liberais foram responsáveis por fundar o Partido Republicano no final deste período (...) os liberais brasileiros foram incapazes de realizar os ideais do liberalismo pois estes transcendem a política. Nenhuma das reformas que os liberais realizaram eliminou o conflito entre a retórica liberal e o sistema de patronagem. As reformas defendiam apenas os seus interesses comerciais e a manutenção da exploração do trabalho. Há que se distinguir dois tipos de liberalismo no Brasil: aquele ligado aos proprietários rurais e aquele dos profissionais urbanos. Estes últimos só apareceram a partir da década de 1860, com o maior desenvolvimento urbano e o aumento das pessoas letradas. Neste meio urbano, o liberalismo clássico dos direitos individuais teve melhores condições de se desenvolver. Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm

modelos de educação faziam parte dos intensos debates. Em meio a esse cenário, uma “reforma social já vinha próxima”, afirma Fonseca (1986, p. 151).

Neste contexto, surgem autores como Traquínio de Souza, com o livro “O Ensino Technico no Brasil”, editado em 1886. Nesta obra, o autor faz uma análise da situação da educação nacional, então vigente, transmite ao leitor os pensamentos e sentimentos da época e aborda temas que hoje parecem soar muito familiares. Souza (1886, p. 15) afirma:

Um povo esclarecido, ao contrário, será um povo livre e saberá conservar a sua liberdade fazendo della um bom uso. Querer a liberdade política e decretal-a, [...], sem dar-lhe o contrapeso da instrução, é por assim dizer, lançar para diante, uma machina a vapor, sem ter disposto, para dirigil-a aparelhos reguladores.

Souza (1886, p. 16) continua a retratar a sociedade da época ao afirmar: “O universo tornou-se o grande mercado internacional e a força expansiva da atividade humana parece ter centuplicado”. E, de forma direta, faz um alerta sobre a necessidade de:

[...] cultivar as intelligencias, acrescer o patrimônio scientifico das populações, derramando profusamente, prodigamente mesmo, si fôr possível, a instrução por todas as classes.

Souza (1886, p. 51) ressalta a importância dada ao ensino técnico, no Brasil, da seguinte maneira:

O ensino technico contribuirá também para o nosso engrandecimento, elevando as classes laboriosas e carreiras profissionaes, tão desprestigiadas e abatidas entre nós. Aos olhos da opinião publica, falsamente formada neste, como outros assumptos de igual relevância, as profissões do trabalho carecem de força moral, têm uma tal quebra de bastardia, um tal vicio de origem que, mesmo certos espíritos cultos, que têm uma responsabilidade moral e certa ascendência sobre a opinião publica, não se tem podido emancipar do prejuízo de consideral-as como funcções secundarias, tal exercidas por órgãos inferiores do corpo social. Tal é a força que foi enraizamento do preconceito! [...] O ensino technico nobilitando estas profissões, elevando a vida do trabalho aos olhos de todos, corrigirá a falsa direcção que tem tido o espirito publico, acabando com o preconceito que tem contribuído para fazer da geração que se levanta, em vez de homens aguerridos e preparados para grandes conquistas da indústria moderna [...]

Nestas obras, observa-se que o ensino técnico era tratado e discutido de acordo com a sua relevância, devido à industrialização nacional que estava às portas, marcando assim a educação para a classe operária e para a classe dominante.

A Monarquia chegava ao fim e em sua última fala no trono, proferida por ocasião da abertura da 4ª sessão, da 20ª legislatura, no dia 03 de maio de 1889, Dom Pedro II pedia à Assembleia Geral Legislativa “a criação de escolas técnicas, adaptadas às condições e conveniências locais”(FONSECA, 1986, p. 86)

Segundo Fonseca (1986, p. 160):

Havia-se, assim, operado uma verdadeira separação em classes. De um lado, uma minoria de homens altamente instruída, vivendo uma vida intelectual intensa e divorciada das duras realidades nacionais, e de outro, enorme massa de povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes.

É neste contexto que se inicia a República. Os desafios e tensões são enormes; de acordo com Garcia (2000, p. 05), nesse período vários setores da sociedade começaram a demonstrar vontade de que se estabelecesse, no Brasil, um ensino profissional que preparasse o trabalhador para as atividades industriais, sendo necessária a melhoria da mão de obra, justificada pelo aumento de indústrias no país. Atendia-se, assim, o desejo e anseios de uma elite intelectual que aderiu aos ideais do liberalismo burguês. Sendo assim, é atribuída à educação o papel heróico de promover a reconstrução da sociedade (OLIVEIRA, 2004, p. 949).

Neste cenário, a necessidade burguesa de mão de obra para a industrialização leva a um interesse especial a uma modalidade de ensino que passa a ter uma atenção especial: o ensino profissional. Este passaria a ter a responsabilidade de preparar mão de obra para atender às necessidades da indústria que começara a se formar no país. O objetivo central, agora, não é mais o de amparar os jovens órfãos e desvalidos da sociedade; o momento é “para a preparação de operários para o exercício profissional” (BRASIL, 1999, p. 11). Com efeito, na República, é abandonada a preocupação mais nitidamente assistencialista, de atendimento aos menores abandonados e órfãos, e é assumida a necessidade da preparação de operários para o exercício profissional. Sobre este período, Oliveira (2004 p. 949) comenta:

Era a consagração do sistema dual que vinha do regime anterior ampliando a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)

No início do século XX, o Presidente do Brasil Nilo Peçanha (1909-1910), conhecido como o fundador do ensino profissional no Brasil, criou, pelo decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, a Escola de Aprendizizes e Artífices, destinada à correção das “mazelas sociais”, como o ensino destinado aos pobres e humildes.

Tendo-se iniciado com cinco escolas para o ensino de manufaturas, em três cidades, em pouco tempo tal modelo se espalhou e, em 1910, já estavam instaladas 19 escolas, com o objetivo de ter uma escola em cada capital. Porém, tratava-se de escolas em situações bem precárias, tanto no que dizia respeito às suas instalações como à formação de professores.

Nunca é demais repetir que não há decisão ingênua no setor público. O investimento em tal modelo educacional tem uma finalidade clara que é a de “atender às necessidades

da indústria”, ou seja, “atender os propósitos liberais”, os quais os republicanos tão bem abraçavam. A isto se articulava a formação de profissionais, porém ainda se resolviam muitos problemas de formação.

Segundo Fonseca (1986, p. 180), “a eficiência não poderia deixar de ser senão pequena, mas a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados”. Os professores eram oriundos do ensino primário e “não tinham ideia nenhuma do que necessitariam lecionar no ensino profissional” (FONSECA, 1986, p. 182).

Para Romanelli (1980, p. 06), a mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes, era também “uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão”. Portanto, tais camadas não queriam esta educação voltada para o trabalho, trazendo à tona mais alguns questionamentos sociais.

Fonseca (1986, p.180-182) explica que, aos poucos, as Escolas de Aprendizes Artífices foram se demonstrando ineficientes. No entanto, era uma nova aprendizagem de ofícios no Brasil e se revelou uma “sementeira fecunda que, germinando, desabrocharia, mais tarde” (FONSECA, 1986, p. 182).

É importante salientar que, de acordo com D’Angelo (2000, p. 133), são estabelecidas instituições de ensino em São Paulo, como, por exemplo, o Lyceu de Artes e Ofícios do Sagrado Coração, destinado a receber os filhos da classe operária, de preferência órfãos, com diversos programas, voltados ao desenvolvimento de afazeres para atender ao comércio e à indústria.

Em meio a um período de intensa imigração e tensões políticas, em que instituições de ensino são usadas como meios para a preservação de culturas europeias, o ensino técnico passa a ter uma nova função, que é a de “controlar” e “conformar” o proletariado. D’Ângelo (2000, p. 8) explica:

São Paulo, na década de 1910, tem o operariado constituído por imigrantes, os quais, com sua cultura e experiência formam ‘um padrão de comportamento do trabalhador no mercado de trabalho’. A primeira experiência de assalariamento urbano em massa se dá com os imigrantes e o Estado se instrumentaliza para controlar e conformar o mercado de trabalho estabelecendo uma concepção abrangente da organização social.

Em 1920, para Gallindo (2013, p. 51), a maior influência no meio dos trabalhadores urbanos “se dá através dos comunistas²⁰ e de seu projeto para uma política educacional”,

²⁰Comunistas: Operários e imigrantes iniciam esforços comunistas no Brasil nas primeiras duas décadas do século XX, com a organização de sindicatos e associações com pensamentos baseados na Ideologia Alemã (MARX e ENGELS) e na revolução Russa (STALIN) e no anarquismo, um dos fatos marcante dessa época é fundação do Partido Comunista do Brasil.

destacando a expansão de uma rede de escolas profissionais, a melhoria das condições de vida do professor e ajuda econômica para as crianças mais pobres, como alimentação, transporte escolar, material escolar e vestuário, trazendo à tona estas questões pouco debatidas em momentos anteriores.

Gallindo (2013, p. 52) chama a atenção para o fato de que a palavra “povo” começa a ser empregada de maneira mais contundente, nos processos políticos e econômicos da sociedade. Movimentos sociais emergem, levantando questionamentos como a desigualdade social, desencadeando movimentos de greves e rebeliões, “marcando assim, as contradições apresentadas no país e seus conflitos de classe”. O acesso à educação torna-se mais comum, o que é muito bem simbolizado pela frase de Ribeiro (2000 cf cf.Gallindo 2013, p. 52): “O saber ler e escrever vai deixando de ser um luxo, uma coisa de quem dispõe do ócio, como em tempos passados”.

Em 1922, iniciou-se um processo de reformas nos Estados. Tais reformas, para Gallindo (2013, p. 52), “indicavam uma perspectiva para a reforma nacional de 1931 e refletiam, de certa forma, os movimentos pela educação”. Para Azevedo, Shiroma e Coan (2012), a década de 1930, com o governo Vargas, produziu grandes avanços, especialmente no tocante à educação.

Os movimentos pela educação cresceram em todo o país, culminando no que, para Gallindo (2013, p. 53), é um “marco para a educação do início do século XX, o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932²¹”.

No entanto, as diversas reformas propostas nestes períodos se tornam frustrantes e se dão em meio a uma sociedade em constante transformação, uma sociedade republicana que acabara de nascer, uma nova política, inerte em seus desencontros o que, para Carvalho (1980, p. 183), significa:

A nova cara política era mais parecida com a cara real do país e era por ela que se tinha que dar início a nova jornada. Uma das fraquezas das elites vitoriosas é a sua incapacidade de reproduzir novas elites adequadas para novas tarefas. Elas são as primeiras vítimas de seu próprio êxito.

Uma característica marcante nestas “reformas” se faz cada dia mais evidente, como esclarece Oliveira (2008, p. 950):

Fonte:<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2427/1839>

²¹ O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) redigido por Fernando de Azevedo, visava a reconstrução educacional no Brasil. Em meio ao conflito de intelectuais católicos dos escolanovistas, sela entre estes a ruptura e consolida a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Foram 26 os signatários de concepções heterogêneas que assinaram o documento, segundo SAVIANI (2008, p.195-254).

Todas essas reformas, além de frustradas, representaram posições isoladas dos comandos políticos; não foram, em nenhuma hipótese, orientadas por uma política nacional de educação e acabaram por perpetuar o modelo educacional herdado do período colonial. Com isto, podemos afirmar que durante os primeiros anos da república a importação da ideologia liberal atuou de forma difusa; ao mesmo tempo em que validou um arranjo político em favor de uma elite, produziu um imediato ressurgimento das propostas para a adequação da estrutura educacional aos desígnios de uma nova ordem “democrática” em implantação.

Nesta época, foi criada uma regulamentação do ensino e foram fundadas Escolas profissionais além da criação do Ministério da Educação e Saúde, acompanhada de avanços nas regulamentações, diretrizes e leis normalizando o ensino. Todavia, as condições sociais, para a maior parte da população, não se alteraram, pois o número absoluto de analfabetos aumentava, enquanto as vagas nas instituições de ensino não acompanhavam o crescimento populacional.

De acordo com Oliveira (2008, p. 950), “a expansão das oportunidades e a reforma das instituições escolares representavam um custo menor às elites do que a alteração da distribuição de renda e das relações de poder e, além disso, acalmava as frações mais combativas das camadas médias”.

Para Gomes (2013, p. 66), na Constituição de 1937, em seu artigo 129, o ensino profissional foi oficializado como o ensino destinado aos pobres. Para Azevedo, Shiroma e Coan (2012), durante o Estado Novo, o governo Vargas fez uma nova investida na educação profissional, com os Decretos lei nº 4073/42, 4.127/42 (que transformaram as Escolas de Aprendizes e Artífices em escolas industriais e técnicas) e os de nº 6.141/43 e nº 9.613/46; nesse período, iniciou-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressarem no ensino superior, em área equivalente à da sua formação.

Com isso, instituíram-se as *Leis Orgânicas* para o Ensino Industrial, as do Ensino Comercial e as do Ensino Agrícola que ampliaram a variedade das ofertas de cursos e a versatilidade de tipos de instituições para promovê-las, tais como: Escolas Técnicas; Escolas Industriais; Escolas Artesanais e Escolas de Aprendizagem. Desta forma, de acordo com Azevedo, Shiroma e Coan (2012), o governo Vargas promoveu o aglutinamento das instituições, a fim de viabilizar a formação de força de trabalho de grau médio, além da criação e regulamentação das Escolas Técnicas Federais (ETFs).

Neste mesmo período, “o Governo recorreu à institucionalização de agências profissionalizantes, paralelas ao sistema oficial, a fim de preparar a mão de obra para esses serviços” (GOMES, 2013, p. 67-68); foi criada a primeira instituição educacional, o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), por meio do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de

janeiro de 1942; pelo Decreto-lei nº 8621, de 10 de janeiro de 1946, foi criado o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Para Gomes (2013, p. 68), “as duas instituições foram criadas para atender à demanda de qualificação para o trabalho em todos os níveis de profissionalização”. Iniciou-se, assim, um processo de parceria e transferência de responsabilidades na educação profissional do Governo Federal para a iniciativa privada. Importante lembrar que, atualmente, o SENAC e o SENAI são responsáveis pela maior rede de escolas de educação profissional no Brasil²² (SILVA, 2009; PEDROSA, 2016) e tiveram - e ainda têm - grande influência política na definição de métodos de ensino para a educação profissional, baseados no treinamento e no condicionamento, com vistas ao desenvolvimento de mão de obra especializada para atender às exigências e interesses dos detentores do capital (indústria e comércio), além de receberem grandes repasses financeiros do setor público.

Kuenzer (2002, p. 5) descreve da seguinte maneira:

Pode-se afirmar que a finalidade de trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especialidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo.

Acontecimentos que fizeram parte da conhecida Reforma Capanema²³; estes, para Gomes (2013, p. 68), são “fundamentais para a constituição da pedagogia do ensino profissionalizante”. As teorias norte-americanas como o Taylorismo²⁴ e o Fordismo²⁵, baseadas na produção industrial de larga escala, de modo eficiente e mecânico, são

²² Fonte: <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/>

²³ **Reforma de Capanema:** Segundo Menezes (2001), é o nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. O sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída. Fonte: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf> - Acesso em 03/09/16.

²⁴ **Taylorismo:** foi idealizado pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, que, em seus estudos, procurou uma forma de intensificação de resultados do trabalho por meio da racionalização dos movimentos. Para Laranjeira (1997, cf 2013 p. 69), seu principal objetivo era “eliminar os movimentos inúteis através da utilização de instrumentos de trabalho mais adaptados à tarefa”. Esse método restringia-se ao controle dos movimentos dos operários e à reorganização dos postos apropriados para o trabalhador, ou seja, o local onde cada um é mais produtivo.

²⁵ **Fordismo:** Foi criado pelo americano Henry Ford, tendo a intenção de aperfeiçoar o taylorismo. Segundo Gomes (2013, p. 69) “Ford é responsável pela introdução da linha de montagem na indústria, a qual tornou o processo mais abrangente, requerendo toda uma estrutura (máquinas, esteiras, espaço etc.)”.

reproduzidas nas instituições de ensino. Gomes (2013, p. 69) define estas vertentes como uma “racionalização produtivista”, que “estão relacionadas ao sistema de organização do trabalho, criado como estratégia de dinamização da produção”.

Tais métodos eram baseados em propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de sequenciamentos intra e extra disciplinares, o que Kuenzer (2002, p. 07) descreve da seguinte maneira:

Assim, os diversos ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de sequenciamento intra e extra disciplinares, os quais eram repetidos ano após ano, método expositivo combinado com cópias e questionários, uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social, organizados sob a hegemonia do taylorismo/fordismo.

Kuenzer (2002, p. 07) explica qual a finalidade desta proposta educacional da seguinte maneira:

Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repetí-los em uma determinada sequência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos e adequados ao longo do tempo.

A escolha de tal método de ensino trouxe ao ensino nacional e à Reforma de Capanema um conceito que o acompanha até este momento, que Gomes (2013, p. 13) identifica como uma “pedagogia de cunho estritamente tecnicista”. O mesmo autor continua dizendo:

A qualificação, nesses termos, era destinada à instrução para o posto ou a função, não ao desenvolvimento das habilidades inerentes ao trabalhador, o que restringia a educação para o trabalho ao ensino de práticas meramente operacionais. [...] Como o modelo adotado na educação profissional era baseado no taylorismo/fordismo, toda a lógica de separação entre concepção/execução estava presente no ensino. A maioria dos trabalhadores era “treinada” para determinadas funções e a qualificação oferecida era, na verdade, aligeirada. [...] A educação era desqualificada por se tratar de um ensino restrito e fragmentado, que não permitia ao trabalhador da linha de montagem a visão geral dos processos e, ainda, o impossibilitando de participar da gestão essa qualificação incipiente acabou por distanciar o trabalhador da totalidade dos processos e contribuir com sua exclusão e alienação.

Em decorrência, a educação passou a reproduzir a lógica de um ensino de tarefas de modo sistemático e operacional para trabalhadores fabris, enquanto a educação dos contadores, administradores, engenheiros, entre outras funções do alto escalão, ficava a cargo das faculdades. Para Gomes (2013, p. 71), “mais uma vez, enfatizou-se a situação de dualidade no ensino”.

Os frutos desta reforma trouxeram marcas profundas em nossa sociedade, como a separação por níveis, classes sociais e gênero: a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p.205 cf. CAPANEMA, 1937) e outra, ainda, para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p.205 cf CAPANEMA, 1937) a ser constituída.

Aquele cenário promoveu novas disputas e tensões em meio a uma sociedade cada vez mais desigual, pois segundo Palma Filho (2010, p.13):

A estruturação definitiva dos cursos técnicos profissionalizantes, destinados às camadas populares, é mérito indiscutível da reforma educacional empreendida pelo Ministro Gustavo Capanema, como, aliás, vimos estabelecido pela Carta Constitucional outorgada por Getúlio Vargas, em 1937. O ginásio e colégio secundários às 'elites condutoras'; o ensino técnico-profissionalizante, 'às massas a serem conduzidas'. Tudo certinho, só faltou combinar com o povo que continuou sem escola na sua grande maioria, e os que conseguiam furar o bloqueio do exame de admissão ao ginásio, evidentemente, preferiam o curso secundário, pois apenas esse dava acesso ao curso superior. Este aspecto da legislação educacional dos 'tempos Capanema' é, aliás, altamente discriminatório em relação às camadas populares e consagra o já conhecido "dualismo" do sistema educacional brasileiro, muito bem caracterizado por Anísio Teixeira na feliz expressão: 'de um lado a escola para os nossos filhos, de outro, a escola para os filhos dos outros'.

Tal modelo educacional foi reafirmado nas décadas subsequentes, com destaque pelo governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), também conhecido como "Governo JK". No fim da década de 1950, a indústria automobilística surgiu como grande ícone da consolidação da indústria nacional. Em seu plano de metas, o Governo Federal, pela primeira vez, contemplou 3,4% dos investimentos previstos para a formação de profissionais, orientados e preparados para o desenvolvimento do país voltado à indústria. (BRASIL, 2009).

É importante observar, de acordo Ministério da Educação - MEC, BRASIL (2009, p. 04):

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Esta autonomia e a internacionalização da economia brasileira proporcionaram uma maior racionalização do conhecimento, tendo como objetivo a maior eficiência e a

produtividade industrial, o que para Gomes (2013, p. 71) “acarretou a denominada tendência tecnicista na educação”.

No entanto, de acordo com Bello (2001, p. 10), apesar de todas as discussões se trata de um dos períodos mais férteis de nossa história educacional:

Se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi o fato marcante, por outro lado muitas iniciativas marcaram este período como, talvez, o mais fértil da História da Educação no Brasil: em 1950, em Salvador, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua ideia de *escola-classe* e *escola-parque*; em 1952, em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético; em 1953 a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura; em 1961 a tem início uma campanha de alfabetização, cuja didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos; em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, que substitui o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação e, ainda em 1962, é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.

1.4 : Dos Militares aos Dias Atuais: A humanidade em segundo plano e o crescimento da ação do mercado

Desde 1946 a 1964, talvez, tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira (BELLO, 2001 p.10). Neste período, atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações. São eles: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro Mendes, entre outros importantes educadores.

Com o golpe militar, em 1964, destrói-se a esperança de um futuro educacional que se desenhava possível; este se evade e um novo período de “idade das trevas” se inicia. Muitos dos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram à vida privada e outros foram demitidos ou trocaram de função (BELLO, 2001, p. 11-12).

De acordo com Bello (2001, p. 11):

O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos, nos confrontos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores; o Ministro da

Justiça declarou que "estudantes têm que estudar" e "não podem fazer baderna". Esta era a prática do Regime.

Na lógica tecnicista e com vistas a abranger o ensino profissionalizante, outro importante marco para educação brasileira, de acordo com Azevedo, Shiroma e Coan (2012), ocorreu no Governo Médici, em 1971. Trata-se da Lei nº 5.692, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que tornou compulsório o ensino técnico em todo currículo do segundo grau, com o intuito de formar técnicos com urgência. Neste mesmo período, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos, o que Bello (2001, p.12), contextualiza da seguinte maneira:

É no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante.

Ainda durante o governo militar, reforçando o caráter tecnicista com ênfase no ensino profissionalizante, de acordo com Azevedo, Shiroma e Coan (2012), o governo Geisel, em 1978, com a Lei nº 6.545, ao transformar três ETF's (Escolas Técnicas Federais) em CEFET's (Centros Federais de Educação Tecnológica), possibilitou que tais instituições passassem a formar também engenheiros de operação e tecnólogos. Mais tarde, este processo, através da Lei nº 8.948 de 08/12/94, estendeu-se a outras instituições, transformando gradativamente as demais ETF's, e as escolas Agrotécnicas Federais, em CEFET's.

Também neste período, é possível se evidenciar a grande expansão das universidades no Brasil e, a iniciativa para acabar com os "excedentes" (aqueles que tiravam notas suficientes para serem aprovados, mas não conseguiam vaga para estudar), foi criado o vestibular classificatório, prática adotada como principal acesso às universidades públicas e privadas.

Com o objetivo de erradicar o analfabetismo, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF. Aproveitando-se, em sua didática, no expurgado Método Paulo Freire, o MOBRAF propunha erradicar o analfabetismo no Brasil, mas não conseguiu. E, entre denúncias de corrupção, foi extinto (BELLO, 2001, p. 12).

Na década de 1980, por outro lado, há poucos registros sobre o tema, pois as questões educacionais já haviam perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político (BELLO, 2001, p. 12). Com isso, as tensões políticas aumentaram no fim da ditadura militar, o que fez com que esse regime terminasse por si só. Tamanha era a pressão popular, de vários setores da sociedade, que o processo de abertura política tornou-se

inevitável. E, com a constituinte de 1988, alguns debates foram iniciados; e estes permitiram importantes avanços na educação.

No fim do Regime Militar, as discussões sobre as questões educacionais já haviam perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Para tal, foi fundamental a contribuição ativa de “pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma” (BELLO, 2001, p.13). O que passou da década de 90 para os dias atuais, a fase politicamente marcante na educação, destacou-se o trabalho do economista e Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Logo no início de sua gestão, através de uma Medida Provisória, extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação-CNE, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Esta mudança tornou o CNE menos burocrático e mais político.

Em 2001, Bello (2001, p. 14) escreveu um pequeno resumo de nossa história educacional:

Até os dias de hoje muito tem se mexido no planejamento educacional, mas a educação continua a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que é mais o de manter o ‘*status quo*’, para aqueles que frequentam os bancos escolares, e menos de oferecer conhecimentos básicos, para serem aproveitados pelos estudantes em suas vidas práticas.

Concluindo podemos dizer que a História da Educação Brasileira tem um princípio, meio e fim bem demarcado e facilmente observável. Ela é feita em rupturas marcantes, onde em cada período determinado teve características próprias.

A bem da verdade, apesar de toda essa evolução e rupturas inseridas no processo, a educação brasileira não evoluiu muito no que se refere à questão da qualidade. As avaliações, de todos os níveis, estão priorizadas na aprendizagem dos estudantes, embora existam outros critérios. O que podemos notar, por dados oferecidos pelo próprio Ministério da Educação, é que os estudantes não aprendem o que as escolas se propõem a ensinar. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais estejam sendo usados como norma de ação, nossa educação só teve caráter nacional no período da Educação jesuítica. Após isso o que se presenciou foi o caos e muitas propostas desencontradas que pouco contribuíram para o desenvolvimento da qualidade da educação oferecida.

E ele conclui seu pensamento desta forma:

É provável que estejamos próximos de uma nova ruptura. E esperamos que ela venha com propostas desvinculadas do modelo europeu de educação, criando soluções novas em respeito às características brasileiras. Como fizeram os países do bloco conhecidos como Tigres Asiáticos, que buscaram soluções para seu desenvolvimento econômico investindo em educação. Ou, como fez Cuba que, por decisão política de governo, erradicou o analfabetismo em apenas um ano e trouxe para a sala de aula todos os cidadãos cubanos.

Isso permite concluir que avanços significativos ocorreram nos períodos dos governos Fernando Henrique Cardoso (1997-2002), Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), quanto às políticas neoliberais implementadas, que houve uma evolução, principalmente no acesso à educação (básica e superior). O ensino nacional nunca foi tão bem organizado e priorizado. Porém, recentes mudanças, do ano de 2016 à 2020, trazem o temor do retrocesso e, as tensões e lutas pela manutenção dos status quo continuam cada vez mais evidentes.

1.5 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96)

Com formação da assembleia constituinte e o espírito de reformas sociais e políticas do Estado Brasileiro, é encaminhado o projeto de lei de uma nova LDB, com o intuito de promover rupturas educacionais, de modo a demonstrar o novo processo educacional brasileiro. Após um longo²⁶ caminho para sua composição e aprovação, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei nº 9.394/96, colocando um novo capítulo à educação nacional.

Nela, foi proposto superar enfoques assistencialistas e de fragmentação social, superando preconceitos e promovendo mecanismos que favorecessem a inclusão social. Mas o que se viu realmente foi “esta fragmentação” sendo “reeditada pela Lei 9394/96, no artigo 64” (KUENZER, 2002, p. 8), promovendo assim o que Kuenzer (2002, p. 14) chama de “inclusão excludente”, ou seja:

Inclusão nos diversos níveis ou modalidades de educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.

Ampliava-se, assim, o exército industrial de reservas e pessoas cada vez mais disciplinadas para o atendimento das demandas do mercado; não só isso, mas ampliava-se, neste período, a educação rumo à “privatização do saber” e à “mercantilização do ensino”.

Para melhor compreensão de como chegamos a esse cenário, é importante termos a clareza de que o direito à educação é “garantido”, desde outorga da primeira Constituição Federal de 1824 (já citada anteriormente), quando o Brasil vivia ainda sob a gestão Imperial,

²⁶ Caminho descrito por BELLO (2001, p. 12) da seguinte maneira: No bojo da nova Constituição, um Projeto de Lei para uma nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio, em 1988. No ano seguinte o Deputado Jorge Hage enviou à Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo Projeto que acabou por ser aprovado em dezembro de 1996, oito anos após o encaminhamento do Deputado Octávio Elísio.

quando, em seu artigo 179 – Inciso XXXII, estabeleceu “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” e, no Inciso XXXIII, “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. O Título 8º - “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”.

A afirmação deste direito à educação não foi diferente nas Constituições que vieram a posteriori, sempre com algumas alterações (avanços ou retrocessos), porém se adaptando às exigências “sociais ou políticas”. No entanto, é importante destacar a Carta Magna de 1946 que em seu texto constava como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º. Inciso XV, letra “d”) e que somente muito tempo depois é que o Brasil conseguiu organizar em seus documentos oficiais destinados à educação, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Apesar dos muitos questionamentos, foi um avanço relevante para a sociedade brasileira e para a estrutura educacional. A Constituição de 1967 foi mais abrangente na questão do direito à educação, tendo previstos os Planos Nacionais para a Educação (Art. 8º, Inciso XV). No entanto, de acordo com Monteiro, Gonzales e Garcia (2011, p. 88):

Com as mudanças no comportamento social e meio à repressão militar, a Lei 4.024/61 não alcançava mais as propostas de um cenário tão diverso das décadas de 1950 e 1960, logo o sistema educacional brasileiro se viu sob a égide de uma nova Lei de Diretrizes, a LDB 5.692, 11 de agosto de 1971.

Porém, suas principais propostas tratavam de apenas reformas estruturais com a preocupação focada no Ensino Supletivo e o financiamento da Educação Básica (Capítulo IV – do Ensino Supletivo e Capítulo VI – do Financiamento) e a organização do currículo com a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Saúde, o que constitui uma marca significativa do governo militar.

Esta Lei não influenciou a educação brasileira como um todo. Ela apenas fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. O que explica Saviani (2000, cf. Monteiro, Gonzales e Garcia 2011, p. 88):

O que por muitos é uma LDBEN, na verdade se trata de um dispositivo de adequação (reforma educacional) para uma parte da educação brasileira, assim como a Lei 5.540/68 que foi destinada à reformulação do ensino superior. Logo, o que temos de concreto é a primeira LDBEN em 1961 e a segunda aprovada muito tempo depois em 1996, instrumento de discussão deste trabalho. A Lei 5.692/71 não foi LDBEN e sim “LDB para o 1º e 2º graus”.

Os preceitos da Carta Magna de 1988 não são diferentes e estabelecem no “Capítulo III - Da Educação, Da Cultura e do Desporto - Seção I - Da Educação – Artigos 205 a 214” princípios fundamentais da educação nacional.

Dada a importância e relevância de conhecermos os artigos constitucionais para uma melhor discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), foi destacado por

Santos (2014, p. 64) o seguinte: “A LDB 9394/96 é uma lei que complementa e detalha a CF/88, e por isso pensar na mesma de modo isolado, sem considerar qual a influência constitucional, faz parte do próprio cerne da LDB”.

Com isso, ao analisar os dispostos da Constituição Federal de 1988 - CF/88, Lopes e Caprio (2008, p. 9) esclarecem a relevância dos direitos fundamentais, antes mesmo das leis que deles emergem:

Numa palavra, o tratamento constitucional do direito à educação está intimamente ligado à busca do ideal de igualdade que caracteriza os direitos fundamentais. Os direitos sociais abarcam um sentido de igualdade material que se realiza por meio da atuação estatal dirigida à garantia de padrões mínimos de acesso a bens econômicos, sociais e culturais a quem não conseguiu a eles ter acesso por meios próprios. Em última análise, representam o oferecimento de condições básicas para que o indivíduo possa efetivamente se utilizar das liberdades que o sistema lhe outorga.

Enfim, toda a Lei emerge da “constituição cidadã” de 1988 (CF/88) que estabelece princípios importantes para a educação nacional. Porém, faz-se necessário uma revisão e um olhar crítico do que se busca ou se buscou com a LDB 9394/96, partindo sempre do pressuposto que nenhuma decisão é neutra ou imparcial.

Santos (2014, p. 59) esclarece que “a LDB 9394/96 complementa a CF/88 e detalha os artigos 205 a 214 desta, contendo uma estrutura (em muitas passagens) ambígua e cujo material se assenta sobre 92 artigos”. Já Lopes e Caprio (2008, p. 9) destacam que “entre as muitas leis que fluem da CF/88 em direção ao ordenamento jurídico-educacional, sobressai a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, sendo esta a segunda fonte principal da educação brasileira.

Mesmo com a CF/88 defendendo direitos e a educação, de acordo com Monteiro, Gonzales e Garcia (2011, p. 88), tem necessidade da promulgação de uma lei específica que garanta os direitos e regulamente o setor, dando assim maior legitimidade ao exposto na CF/88, como segue:

Para dar eficiência e legitimidade a estes preceitos constitucionais sobre a educação é que houve a necessidade da criação de uma lei própria e exclusiva, com a finalidade de garantir o direito e o processo regular do sistema educacional brasileiro. Logo, temos hoje a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo maior de normatizar, direcionar e operacionalizar o direito à educação brasileira, bem como a maneira de gerir tal sistema, desde o financiamento pelo Governo até os trabalhos em sala de aula realizados pelo professor.

Contudo, a proposta original era de ampliação dos recursos para educação pública e a defesa da escola pública em um modelo democrático, prevendo uma maior abrangência ao sistema público de educação e à regulamentação da educação infantil e avanços

curriculares ao ensino médio. No entanto, até que a proposta de lei fosse aprovada muitas discussões e anos de debates e jogos de interesses foram vistos o que Cerqueira, Cerqueira, Souza e Mendes (2008, p. 3) descrevem: “Diversos setores da iniciativa privada do setor educacional opunham-se a alguns dos pontos da proposta e tinham o apoio de alguns parlamentares que faziam frente às aprovações”.

Debates e negociações que deram origem a duas novas versões da proposta inicial pelo deputado Otacvio Elésio (PMDB/MG) e sendo a última votada e aprovada na sessão de 13 de maio de 1993 e encaminhada ao Senado como Projeto lei nº 101 e, uma vez aprovado no Senado, volta à Câmara dos Deputados na forma do substitutivo Darcy Ribeiro, fato este que ficou conhecido como o Golpe do Ministro Paulo Renato e do Senador Darcy Ribeiro, pois como escreveu o jornal Folha de São Paulo em 19 de dezembro de 1996:

Segundo ele (Paulo Renato), o ponto mais importante da LDB aprovada é ser "uma lei enxuta". "Ela deixa muita margem para a política educacional. Não é a lei que deve fazer essa política, mas o governo."(...) Aprovada pela primeira vez na Câmara, em 1993, o projeto foi ao Senado, onde foi completamente substituído por outro, do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), com apoio do Ministério da Educação. É esse texto, com as alterações das emendas, que será sancionado amanhã pelo presidente.

Como o Governo Federal exigiu sua aprovação no ano de 1996, ela foi aprovada em 17 de dezembro e sancionada pela Presidência da República em 20 de dezembro de 1996. Como se não bastassem os anos de discussões na elaboração e, como prevista pelo então ministro ao afirmar que se tratava de uma lei ampla, a LDB 9394/96 é marcada por muitas alterações em seu texto base, em um curto espaço de tempo (pouco mais de 20 anos). De acordo com o site da Câmara dos Deputados Federais²⁷ e pelo levantamento feito nesta pesquisa é possível afirmar que:

Dos 92 artigos que compõem a lei de 20 de dezembro de 1996 até o dia 03 de Setembro de 2019, 42²⁸ (quarenta e dois) artigos foram alterados e apenas 50 (cinquenta) artigos permanecem como está no texto original. Foram removidos 133 (cento e trinta e três) parágrafos ou incisos e foram feitas 224 (duzentas e vinte e quatro) inclusões ou alterações de parágrafos ou incisos.

Para uma melhor compreensão dos 50²⁹ artigos que não sofreram qualquer

²⁷Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>

acesso: em 09/02/2019

²⁸ Artigos da LDB (9394/96) alterados: 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 20, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 53, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 78, 79, 80, 82, 87,

²⁹ Artigos sem alteração: 1, 2, 8, 13, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 34, 38, 40, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91 e 92

alteração, 12³⁰ (doze) possuem regulamentação específica, ou seja, as alterações ocorrem nas regulamentações, 23³¹ (vinte e três) artigos são curtos, ou seja, contém apenas um parágrafo e 16³² (dezesseis) podem ser considerados longos, ou seja, com mais de um parágrafo. Mas, o que chama a atenção, é a extensa relação de Leis Ordinárias, Decretos e Medidas Provisórias (MP), num total de 89³³ (oitenta e nove), que indicamos a seguir na tabela (TABELA 1) demonstrando quais áreas têm sido alvo de maiores análises, reconsiderações e alterações:

TABELA 1 – Alterações LDB 9394/96 (1996 – 2019)

Título	Assunto	Artigos	Total de Artigos	Alterados	Mantidos	% de Alterados
I	Da Educação	1º	1	0	1	0%
II	Dos Princípios e Fins da Educação Nacional	2º e 3º	2	1	1	50%
III	Do Direito à Educação e do Dever de Educar	4º ao 7º	4	4	0	100%
IV	Da Organização da Educação Nacional	8º ao 20	13	6	7	46%
V	Modalidades de Educação e Ensino	21º ao 60º	40	22	18	55%
	Educação Básica					
	Disposição Gerais	22º ao 28º	7	3	4	43%
	Educação Infantil	29º ao 31º	3	3	0	100%
	Ensino Fundamental	32º ao 34º	3	2	1	67%
	Ensino Médio e Técnico de Nível Médio	35º ao 36º	2	2	0	100%
	Educação de Jovens e Adultos	37º ao 38º	2	1	1	50%
	Educação Profissional	39º ao 42º	4	1	3	25%
	Educação Superior	43º ao 57º	16	5	11	31%
	Educação Especial	58º ao 60º	3	3	0	100%
VI	Dos Profissionais da Educação	61º ao 67º	7	3	4	43%
VII	Dos Recursos Financeiros	68º ao 77º	10	0	10	0%
VIII	Das Disposições Gerais	78º ao 86º	9	4	5	44%
IX	Das Disposições Transitórias	87º ao 92º	6	1	5	17%

FONTE: Elaborado pelo autor

O Direito à Educação e Estrutura Educacional (Níveis e das Modalidades de

³⁰ Artigos com regulamentação específica: 16, 19, 40, 45, 49, 52, 54, 57, 63, 69, 85 e 88

³¹ Artigos curtos: 2, 8, 15, 21, 22, 51, 55, 56, 64, 65, 66, 72, 73, 75, 76, 81, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91 e 92

³² Artigos longos: 1, 13, 17, 18, 23, 25, 27, 34, 38, 48, 68, 70, 71, 74, 75 e 77

³³

Educação e Ensino) são as mais significativas mudanças ao longo dos anos, como por exemplo o ensino médio e técnico, que sofrem e sofreram alterações constantes ao longo dos anos. Encontramos os impasses entre o interesse público e o privado no setor educacional, bem como os ranços e paradoxos, o que ao mesmo tempo limita e possibilita avanços no setor, deixando claros os interesses e tensões à medida que são publicadas cada nova alteração, o que Cerqueira, Cerqueira, Souza e Mendes (2008, p. 04) esclarecem da seguinte maneira:

A LDB 9.394/96 não cessou os debates em torno da educação. Novas emendas e programas foram alvo de impasses no legislativo e entre os representantes dos profissionais da educação. Novamente os interesses do público e do privado foram colocados em contestação[...]

Mediante estudo acerca do percurso da LDB, fora observado que a lei está envolvida num sistema de interesses públicos e privados [...] paradoxalmente, preserva “ranços” e possibilita incontestáveis avanços.

Ranços em referência aos atrasos existentes na esfera da educação. As dificuldades encontradas no sistema de educação pública são consequências da inexistência de uma indicação oficial acerca das modificações propostas pela LDB.[...]

Doutro modo, o texto acabou tendo um tom geral bastante progressista, configurando um inegável avanço rumo à LDB, que almejavam os educadores comprometidos com a educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade. Isto é, garantiu a continuidade da democratização da educação proposta desde o início do processo legislativo da LDB.

Para Alves (2002), a lei aprovada é “um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil na década de 90”, nos moldes do ideário neoliberal. Esta guinada teve início de modo sistemático e incisivo no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) com a abertura econômica pós-ditadura e de FHC (1995-2002), promovendo mudanças profundas na gestão do ensino; ainda assim, a lei permanece ambígua porque conceitua, mas não assegura o próprio cumprimento. Deixa claro como os interesses do setor privado foram atendidos, desde o preparo de mão de obra e a criação de um exército de “operários de reserva”, bem como a diminuição do estado no setor educacional, sendo um dos princípios do neoliberalismo, como citado por Lopes e Caprio (2008, p. 02):

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Vale ressaltarmos três objetivos relacionados ao que a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]

3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Sendo assim, é possível afirmar, segundo Lopes e Caprio (2008, p.11), que “num olhar amplo e reflexivo sobre a LDB, que ela é neoliberal”. As alterações confirmam isso, principalmente porque “ela define responsabilidades, mas é vaga quanto aos direitos”.

Os autores Lopes e Caprio (2008, p.10-11) embasam suas afirmações ao analisarem no contexto histórico vivido na década de 1990 da seguinte maneira:

A década de 1990 caracterizou-se por alterações fundamentais nos padrões de intervenção estatal, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas consubstanciadas pelo neoliberalismo. Nessa mesma década, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova LDB. (...). Nota-se que política e a educação não podem ser analisadas separadamente, onde a primeira coloca em prática os objetivos da segunda, isto é, dá concretude às direções traçadas. E depois, cabe perfeitamente nos perguntarmos: há ideias neoliberais na LDB? Sim, claramente percebemos isso, alguns pontos são relevantes quando analisamos a LDB, (...) as avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de “controle” e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Mas, no que se refere à parte financeira (como infraestrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada. Outro ponto a ser destacado é o que diz respeito à privatização, valoriza-se o privado, dando algumas condições para seu alargamento, deste modo, percebe-se a desregulação das condições de funcionamento do setor privado, através da liberalização das exigências acadêmicas de qualificação e certificação, de modo que força a rede pública de ensino a incorporar-se às leis de mercado e a competir. (...) Onde a relação do neoliberalismo com a educação se dá em diversos aspectos, tais como: as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação” (CAPRIOGLIO *et al*, 2000, p. 26).

Em suma, a LDB 9394/96 é hoje uma grande colcha de retalhos, distante de seu objetivo inicial, refletindo o paradoxo que vem desde sua origem constitucional. Com as alterações vistas ao longo dos anos, é possível reconhecer o quanto ainda nos falta em termos de uma política de Estado para educação, haja vista o que declara Santos (2014, p. 65):

A Análise do Campo Retórico da LDB 9394/96 se inicia a partir de características da CF/88 (Constituição Federal de 1988), as quais possuem correspondência com a Lei Maior da Educação brasileira. Tais características gerais se espelham devido ao já mencionado fato de que a LDB possui uma característica de Lei Complementar em relação à CF/88. Dentre tais características, duas merecem destaque: a) Tanto a CF/88

quanto a LDB 9394/96 trabalham com uma perspectiva de responsabilização quanto a esta matéria; b) Tanto a CF/88 quanto a LDB 9394/96, devido à influência liberal de (ao menos alguns) de seus formuladores não regulamenta alguns aspectos cruciais (até pelo fato de ser a LDB 9394/96 um instrumento jurídico de imenso potencial normativo). Além desses elementos, cabe destacar uma característica geral da LDB: a contradição entre regulamentação e flexibilização.

É possível afirmar que a LDB 9394/96, desde sua origem, é um importante instrumento político com impactos sociais significativos, pois tem deixado claros os interesses de uma pequena parcela da sociedade na manutenção de seu *status quo*. Ao nos debruçarmos para compreendermos tais mudanças e intencionalidade, podemos comprovar o que foi dito por diversos autores, ou seja, que a educação não é para todos, e sim, para alguns. Índícios que comprovam tais afirmações estão em toda parte, como afirmado por Lopes e Caprio (2008, p.13):

Essa afirmação pode parecer de certa maneira radical, mas como muitos dizem, quando as coisas são realizadas sem a devida transparência, não são boas. Verifica-se somente a busca de interesses pessoais, custe o que custar, até mesmo o futuro de crianças inocentes, que só querem ter garantido dignamente o direito de serem educadas.

Este quadro, segundo Monteiro, Gonzalves e Garcia (2008, p. 92), é revelador de vaidades políticas e de falta de discussão:

É possível considerar que a Lei 9.394/96 foi uma grande conquista, mas sofreu muitas mudanças e atualmente encontramos o documento original desfigurado pela necessidade que houve ao longo do tempo, pela discussão atropelada e falta de consenso dentro do Poder Legislativo. Talvez, se tivesse sido melhor discutida e sem as vaidades de nossos políticos, a referida Lei seria mais completa, objetiva, buscando atender plenamente as necessidades da nossa educação.

Cerqueira, Cerqueira, Souza e Mendes (2008, p. 5) entendem que “a LDB, nº 9.394/96 assume a característica indicativa, de modo a permitir o aperfeiçoamento de questões educacionais amplamente discutidas”. E de certo modo tais discussões proporcionaram autonomia por parte das instituições, “descentralizando o poder de decisões da União”, dando assim a possibilidade de ações a serem realizadas e com os objetivos a serem atingidos conforme a realidade local. Porém, entendem, ao mesmo tempo, que a LDB assume um caráter inovador, todavia, ainda insuficiente para atender às necessidades de melhorias do sistema educacional, no sentido de melhoria da qualidade do ensino brasileiro frente às necessidades econômicas e individuais do país. No entanto, a lei continua a preservar os interesses da elite, pois nela foi introduzida:

Uma estrutura independente de dispositivos que não obriguem a sua execução ou apontem uma direção para a reestruturação do sistema educacional, ‘suas reformas demonstram a recomposição da elite no

poder'). Tal assertiva confirma-se quando é observado o projeto da LDB em sua outorga, visto que, somente foi aprovado e sancionado quando teve interesses da elite nacional contemplados, de modo que, pontos essenciais para a modificação do quadro educacional brasileiro não foram realmente favorecidos. (NETO, cf. ALVES, 2002, p. 15).

Diante disso, é possível compreender que “a Lei 9.934/96 aprovada para servir de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de propor inovações, não gerou efetivo acesso a uma educação de qualidade” (CERQUEIRA, C; SOUZA e MENDES, 2008, p. 5). Desta maneira, “uma expressiva parcela da população fica excluída também de outros processos sociais” (CERQUEIRA, C; SOUZA e MENDES, 2008, p. 05). E, ao acompanharmos os acontecimentos verificando e analisando as alterações propostas, é possível concluir que permanecem temas relevantes e imprescindíveis como: a busca pela melhoria da qualidade educacional, a formação e aperfeiçoamento dos docentes, a autonomia universitária e a universalização do ensino fundamental. Sendo que, a importância e o propósito do ensino médio e do ensino técnico permanecem inconclusos.

Contudo, é possível concluir que ao longo do tempo as necessidades da educação nacional foram se modificando. Porém, o processo de ajustes sofrido pela LDB não acompanhou essa transformação, imputando, assim, algumas deficiências e ambiguidades na redação legislativa de cada reforma. Deste modo, na prática, vemos um sistema educacional em estado crítico e um poder público disposto a atender anseios “pessoais” e não “sociais”. Falta o pensar a educação a partir do seu povo, a partir do povo brasileiro e suas reais necessidades.

1.6 O Ensino Médio e o Ensino Técnico – Um Retrato da Educação Nacional

Encontros e desencontros referentes ao Ensino Médio e o Ensino Técnico ou Profissionalizante, atualmente, abordado pela História da Educação, não ignora seu fundamento neoliberal. Esta modalidade de ensino é o tema central dos artigos 35 e 36 da LDB 9394/96, totalizando 64 parágrafos que ao longo dos anos, entre inclusões, alterações e exclusões, encontramos 100 alterações, o que se significa a permanência de apenas 5 dos parágrafos iniciais, conforme BRASIL (1996, art. 35), que dizem o seguinte:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O governo FHC (1995-2002), promoveu mudanças profundas nos modelos de gestão do Ensino Profissional e no Ensino Médio com o decreto nº 2.208/1997, o que para Oliveira (2013, p. 219), significa que “o governo brasileiro implementou uma modificação radical no interior do ensino, separando a formação profissional do ensino médio”. Este decreto estabeleceu que a educação profissional seria desenvolvida de modo desarticulado ao ensino médio, objetivando instituir mecanismos de fortalecimento das atividades de formação profissional.

Tais modificações abriram a possibilidade de desenvolvimento do setor privado por meio de parcerias público-privadas, com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que de acordo com Oliveira (2013, p. 220) significou, de fato, “a privatização da educação e sua redução ao desenvolvimento de habilidades específicas para o mercado de trabalho”. Passa-se também a tratar a educação profissional como “modelo” ou “ciclo” de educação.

Em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou novamente a integração do Ensino Médio à Educação Técnica de Nível Médio, a par das outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Em decorrência, a Câmara de Educação Básica atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 3/2008, que teve como base o Parecer CNE/CEB nº 11/2008, dispôs sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, sendo que seu art. 3º determina que os cursos constantes deste Catálogo sejam organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionam a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

São significativas as alterações promovidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, incorporando os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/2004, ao qual se sobrepôs, inserindo-os no marco regulatório da educação nacional. Essas alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a Seção IV do Capítulo II, que trata da Educação Básica.

Assim, além da Seção IV, que trata do Ensino Médio, foi acrescentada a Seção IV-A, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, o § 3º ao art. 37, já na Seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar da Educação Profissional e Tecnológica, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos arts. 39 a 42 da LDB. Recentemente, o Decreto nº 5.154/2004 teve sua redação alterada pelo Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014, inclusive para ajustar-se aos termos da Lei nº 12.513/2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Em 2010, a CEB (Câmara de Educação Básica) concluiu um longo e proveitoso debate, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) nº 4/2010, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Posteriormente, esta Câmara ainda aprovou a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Finalmente, em 2012, aprovou a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Tal intensidade e número de Decretos, Pareceres, Diretrizes, entre outros, em curto espaço de tempo, demonstram o quanto tal assunto tem sido pauta de discussões e análises constantes, na busca de novos paradigmas, possibilidades de acesso e com a valorização desta modalidade de ensino ou, por que não, demonstram a ineficiência do Estado em compreender tal modalidade.

Desta forma o Brasil desenvolveu, segundo Castro (2008, p.119 -121), um modelo de Ensino Médio único no mundo; “temos um sistema único” em que não há diferenciação de disciplinas, interesses e regionalidades, em que “ninguém sabe o que deve ser ensinado e as autoridades não sabem o que foi ensinado” e, diante deste quadro alarmante que mereceria ser repensado e ampliado o diálogo, vimos exatamente o contrário, infelizmente, o então Ministro da Educação Mendonça Filho à Folha de São Paulo em 15 de setembro de 2016: “Se percebermos que a reforma (do Ensino Médio) não vai sair até o fim do ano via projeto de lei, vamos partir para uma medida provisória”. O que, posteriormente, se efetivou. E, tendo como pontos centrais da reforma, o enxugamento e a flexibilização do currículo e uma maior conexão entre o médio e o técnico. (FOLHA, 15/09/2016).

Tal fato fez com que a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) se posicionasse contrária às medidas, como divulgado no seu site em 16 de setembro de 2016, em que o seu 1º secretário, Paulo Carrano, declara (ANPED, 2016): “De fato o Ensino Médio precisa de uma profunda transformação, mas em diálogo com as

experiências e expectativas de estudantes e professores que produzem os cotidianos das escolas”.

As reformas propostas são sempre o “mais do mesmo” e reforçam o caráter mercantilista que a educação tem tido ao longo dos anos e como é possível vermos grupos de uma pequena parte da população reunidos para fazer da educação um meio de manobra e manutenção e não um campo do saber e do desenvolvimento. O percurso cíclico e tenso da história da educação no Brasil tem no Ensino Médio um de seus capítulos mais ricos (ou nefastos), um campo fértil de desencontros e encontros com os interesses do mercado, a disputa de classes e o poderio das elites.

Tais propostas e suas diversas mudanças, bem como suas finalidades, retratam interesses políticos, mercadológicos e sociais, infelizmente, esquecem ou pouco falam do indivíduo envolvido e, conseqüentemente, de sua formação, que acaba ficando em segundo plano, o que nos faz crer que não são inocentes os atos. Há sim intencionalidades, que se encontram com o poder ao longo dos anos, cruzam interesses e consomem gerações, pois todas as reformas e programas propostos têm algo em comum, “bebem da mesma fonte”, estão alinhados aos interesses do Banco Mundial-BM³⁴, expostos no documento “Estratégias para Educação 2010-2020”.

Para Nogada Jr e D’Agostini (2017, p. 334), está aí um registro das múltiplas frentes do modelo capitalista, sendo o BM um importante agente neste processo capitalista de poderio econômico e fortalecimento dos seus “tentáculos”:

Refere-se às múltiplas frentes, ações, políticas que agem em conjunto para atingir determinados fins e formas de desenvolvimento do país e de expansão capitalista. O BM é um dos agentes responsáveis e promotores desta tentacularização e as políticas para o Ensino Médio no Brasil são um desses tentáculos.

Como se não bastasse, Petrini (2000, p. 47) faz o seguinte alerta:

Estudar o Ensino Médio no Brasil e sua identidade é tentar entender os problemas existentes na permanente tensão entre o ensino de caráter geral e acadêmico e o ensino profissionalizante presente em suas reformas.

Citando Kuenzer (1998, p. 374-375), Petrini (2000, p. 51) reforça a influência do Banco Mundial nas reformas educacionais no Brasil e faz um alerta sobre possíveis

³⁴ Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944) para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. O nome oficial da instituição criada em Bretton Woods era "Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento" (BIRD). Fonte: Ministério das Relações Exteriores, BRASIL (2019) in <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-inanceira/120-banco-mundial>

consequências negativas:

Sobre a valorização da educação básica Kuenzer (1998, p.374-375) nos adverte sobre o “discurso em favor da ampliação da educação básica como fundamento para uma sólida formação profissional” enquanto expressão de uma realidade válida para países desenvolvidos, que “investem fortemente em educação básica e em educação científico-tecnológica”, ao contrário de países de economias menos desenvolvidas, onde a redução de fundos públicos aliadas a gestões estatais patrimonialistas, deterioram as ações sociais dos estados nacionais, além de em países como o Brasil, o conjunto de políticas do Banco Mundial para países pobres pode provocar impactos negativos sobre a educação.

Destaca-se a importância de reconhecer os momentos marcantes das tensões ou da dualidade que marcam e marcaram a educação no Brasil. Os encontros e desencontros da educação, em especial do ensino médio e do ensino técnico de nível médio, são cada dia mais evidentes, sendo impressionante e inaceitável a incapacidade dos governos em promover o diálogo e a aproximação do Ensino Médio à realidade do aluno e, principalmente, uma análise imparcial e salutar sobre as contribuições à formação humana.

Para Carrano (2017, p. 4), o Ensino Médio ocupa um lugar todo próprio:

O Ensino Médio deveria se constituir numa etapa de educação básica de qualidade superior. Algo suficientemente bom em si mesmo do ponto de vista da formação cidadã plena para todos (ética, técnico-científica, cultural-artística, de ampliação da consciência sobre o próprio corpo e de reconhecimento do direito de existir do outro). [...]
O Ensino Médio, contudo, deveria ser suporte para todos os estudantes a compreenderem o mundo em toda a sua complexidade de forma que possam realizar escolhas conscientes para o “bem viver” de suas próprias vidas, o aprimoramento de si, a incorporação dos valores democráticos, enfim, para a participação e o aprimoramento da Democracia.

Desta forma, é urgente, o olhar para o humano, para o seu futuro, enquanto ser de relações, atentos ao seu desenvolvimento integral e ao desenvolvimento de todas as suas capacidades, preparando-o para uma vida digna, associada ao desenvolvimento de competências e habilidades que o tornem independente e capaz de prover seu próprio sustento, sendo ético em suas relações, caracterizando assim sua formação integral.

Com isso, antes mesmo de abordarmos com mais detalhes tais propostas ou reformas, é imperativo que compreendamos a lógica por trás das “reformas” e os riscos que elas nos impõem, o que Apple (2005, p.17), alerta que “por muitas vezes a pouca compreensão, tanto das sérias críticas a elas feitas, como dos difundidos efeitos negativos gerados” pelas reformas, elas geram conclusões ou interpretações equivocadas.

Tal como Apple (2005, p. 17) alerta:

Quero focar (neste momento) minha atenção em uma série de ‘reformas’ influentes, atualmente em andamento, ‘reformas’, estas que são (...) percebidas como mais do que positivas em países, aos quais, muito arrogantemente, se referem, ‘em desenvolvimento’”.

Os cidadãos destes países, em desenvolvimento, não analisam seus reais interesses, ou seja, suas intencionalidades, baseadas em lógicas “dominantes crescentes que estão operando efeitos globais e que podem piorar situações já ruins” (APPLE, 2005, p. 17).

Com isso, serão apresentados de forma sintética e crítica três períodos ou propostas, duas delas chamadas como “reforma” e a outra como “programa”, os quais são:

- Reformas Educacionais de 1998 – “O Novo Ensino Médio” – base legal Art. 22 da LDB nº 9394/96, inciso XXIV da CF/8888 e Parecer nº 15/98 da CEB/CNE – 01/06/1998 e Resolução CEB/CNE nº 03/1998;
- Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI – Portaria nº 971 de 09/10/2009;
- A Reforma do Ensino Médio de 2016 – “O Novo Ensino Médio” – Lei nº 13.415/2017);

A Reforma Educacional de 1998, tendo como ministro Paulo Renato de Souza e como presidente do INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa) Anísio Teixeira e, posteriormente, secretária executiva e ministra interina Maria Helena Guimarães de Castro, propôs a reforma no Ensino Médio com o intuito de adequá-lo à “uma nova realidade na qual o domínio do conhecimento e a capacidade de competição são fatores fundamentais para a competitividade econômica de uma nação” (OLIVEIRA, 2002, p. 1).

Tal reforma inicia com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que não é nada mais que um “conjunto de orientações e recomendações oficiais” (QUEIROGA, 2005, p. 15) produzidas pelo Ministério da Educação (MEC) para auxiliar o(a) Professor(a) na execução de seu trabalho, no apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo.

Com o objetivo de trazer “vida” ao ensino médio, pois, naquela época, para o MEC o grande problema do Ensino Médio era o distanciamento da vida do aluno, não o preparando para o que estaria por vir, ou seja, para o mercado de trabalho. Queiroga (2005, p. 15) afirma que aí se trata da contextualização do conhecimento escolar contextualizado com o que fará ou faria sentido ao aluno, como era possível ver no slogan publicitário que dizia: “Educação agora é para a vida”.

Porém, o entendimento era que, para se preparar para a vida, era necessário que o aluno fosse preparado para o trabalho, como esclarece Ramos (2003, p. 2):

Esses princípios não são neutros. Ao contrário, baseiam-se numa certa forma de compreender a sociedade e suas relações no momento contemporâneo. A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o

propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho.

O que nos leva a várias interpretações e questionamentos. E partindo do princípio de que nenhuma decisão é neutra ou sem intenções, é importante compreendermos a reflexão de Frigotto (2004, p. 8) sobre o que pode se preparar para a vida e não só para o trabalho:

A melhor preparação para a vida, para a cidadania ativa, para a democracia e para o direito ao trabalho moderno é uma educação básica não produtivista e pragmática. Isto significa que é uma postura duplamente equivocada atrelar a escola básica (fundamental e média) ao imediatismo do mercado de trabalho e à ideologia das competências para a famigerada empregabilidade ou laboralidade. Trata-se de noções ideológicas que não engendram densidade histórica. Primeiramente, porque se é básica, refere-se a todas as dimensões da vida humana e não unidimensionalmente ao mercado. Em segundo, porque a relação do conhecimento básico com o mundo da produção é mediatizado pelas relações sociais.

É importante lembrar que, neste período, apenas 16% dos jovens na idade escolar que se matricularam nesta modalidade de ensino chegavam a concluir seus estudos. Associado a estes acontecimentos, percebe-se uma forte presença de organismos internacionais por conta do contexto de reformas estruturais da economia e das finanças em nosso país.

A educação passa a abrigar um novo modelo, mas com velhos propósitos, o que para Mrech (2001 *cf.* QUEIROGA 2005, p. 16):

Estruturando-se aparentemente como grandes avanços educacionais, documentos como PCNs trazem em seu contexto, sob nova forma, a mesma meritocracia proposta pelo sistema capitalista de décadas anteriores. (...) trata-se de transformar as escolas de locais estratégicos de ensino em novas 'fábricas' de saberes da cultura contemporânea(...), o que se privilegia é a adaptação pura e simples do sujeito ao trabalho, à redução do aluno, a de trabalhador mais adequado (...) se percebe a total descaracterização do sujeito proposta pelos PCNEM, uma vez que privilegia-se apenas o seu lado mais social, mais compatível com as solicitações do sistema capitalista contemporâneo.

Oliveira (2002, p. 3), por sua vez, afirma:

No plano teórico, essas reformas configuram-se como mais um instrumento legal visando a manutenção da dualidade educacional que persiste em manter-se na sociedade brasileira. Enquanto para uma parcela pequena e economicamente privilegiada é assegurado um ensino médio de caráter interdisciplinar e voltado para uma inserção futura do educando no ensino superior, para a grande maioria da população, a possibilidade de uma formação escolar para uma profissão restringe-se aos cursos técnicos de nível médio ou a atividades fragmentadas de formação.

Kuenzer (2000, p. 24) definiu esta reforma da seguinte maneira:

Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe.

O mais impressionante é que, ao pesquisar este período, aprendemos o quanto a prática neoliberal, globalizante e excludente, se fez presente nesta proposta e como as influências do setor industrial e do poderio econômico colocaram em primeiro lugar seus interesses e mais uma vez se renuncia à educação humanista e porque não humanitária, tendo em vista a manutenção de seus privilégios.

Anos mais tarde, nos foi apresentado o programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que integrou as ações do *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*, como estratégia do Governo Federal para induzir à reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Integrando uma das 30 ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007 no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). Dentre os objetivos expressos no ProEMI, destaca-se o apoio e o fortalecimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e as demandas da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2009a).

Para compreender as intencionalidades e relevância deste programa em nosso estudo, identificamos que ele se dá no encontro dos interesses e objetivos do Banco Mundial para a educação nacional, tratando de uma continuidade do que vinha sendo realizado ao longo das décadas de 1990 a 2010. Vejamos o que afirmam Nogara Jr. e D'Agostini (2017, p. 342):

Com base na concepção de mundo do Banco Mundial, de suas recomendações para o Ensino Médio ao longo da década de 1990 e 2010, bem como pela análise de documentos oficiais referentes a este nível de ensino produzidos e publicados no Brasil no mesmo período histórico, vamos nos deter mais detalhadamente no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de modo a compreender como e por quais caminhos a concepção de mundo do Banco Mundial penetra e se faz presente nos documentos orientadores do Programa.

Reconhecemos, por um lado, que a presença do Banco Mundial foi importante para que muitos direitos e oportunidades da classe trabalhadora fossem promovidos e preservados. Deciframos, por outro lado, que o alinhamento com os objetivos e estratégias “tentaculares” do Banco Mundial fizeram com que os resultados do programa revelassem o seu real interesse e ideias, ou seja, o não atendimento de fato das demandas desta

importante classe, como esclarecem Nogara Jr. e D'Agostini (2017, p.342):

O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador de 2009 trouxe conceitos, categorias e ideias que pareciam indicar a absorção de bandeiras históricas da classe trabalhadora e sua luta em prol de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade. De fato, estes conceitos, categorias e ideias, foram absorvidos pelo documento de uma maneira ressignificada. Junta-se a isso uma série de categorias e ideias liberais que, em seu âmago, são teoricamente – e praticamente – incompatíveis com uma série de categorias do campo da classe trabalhadora. Essa é uma das estratégias observadas nos documentos das políticas e programas educacionais brasileiros, ou seja, trata-se de uma artimanha que visa aglutinar – por meio de conceitos, categorias e ideias – o maior campo teórico conceitual possível, de modo a aparentar que todas as demandas são atendidas.

O que resultou em um programa que na prática se tornou vazio e sem objetivo, isso associado a uma crise política e econômica enfraqueceram tal reforma ou intencionalidades ficando distante de apoiar o cumprimento das metas do plano nacional de educação. Situação esta que vem se agravando e tendo intensificado os desencontros, tendo como marco o ano de 2016, marcado pelo Golpe Parlamentar (*impeachment*) da presidente Dilma Rousseff.

Trazendo antigos personagens representantes de interesses comerciais e da elite burocrata paulista da reforma educacional de 1998, que voltam ao poder com mais desejo ou volúpia de transformar o Ensino Médio cada vez mais dualista e excludente como de outrora.

Ficou evidenciado nos atos do então presidente, Michel Temer, fica claro quando ele traz para o Ministério da Educação um político com pouca experiência técnica para o cargo, o Deputado Mendonça Filho (Coordenador do Comitê Pró impeachment)³⁵, atendendo a interesses da bancada parlamentar que o fez presidente. O então Ministro da Educação chama para trabalhar consigo a secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro e, que por sua vez, convida a sua antiga aliada e madrinha de casamento de seu filho, Maria Inês Fini, como Presidente do INEP o que resulta na volta do grupo que liderou a educação nacional no final dos anos de 1990, período em que Temer era presidente da Câmara de Deputados e um grande aliado do governo de Fernando Henrique.

Sendo considerada a “verdadeira ministra”³⁶, Maria Helena liderou a Reforma do Ensino Médio via Medida Provisória (MP – 746/2016) em que é proposto o “novo” Ensino Médio. O que de fato nada mais é que uma reedição do “novo” ensino médio da década de

³⁵ Informação retirada da Fonte:

<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,coordenador-de-grupo-pro-impeachment-diz-que-oposicao-chegou-a-342-votos--mas-precisa-de-margem-,1855057> . Acesso em:24/04/2019.

³⁶ Informação retirada da Fonte: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/o-vies-meritocratico-da-educacao-no-governo-temer/> acesso em: 24/04/2019

1990. Atitude esta, que foi amplamente criticada por especialistas e pesquisadores da área, pois, de modo quase unânime, como explica o Professor Paulo Carrano, então secretário da ANPED (Carrano, 2017, p. 02):

É preciso registrar que o processo de Medida Provisória estabelecido pelo MEC, além de não configurar a emergência que uma MP pressupõe constitucionalmente, desconsiderou a discussão que se desenrolava na Câmara dos Deputados desde o ano de 2012 através do PL 6840/2013. Sobre a inconstitucionalidade da MP do Ensino Médio, recomendo a leitura do parecer do Procurador Geral da República, Rodrigo Janot, enviado ao Supremo Federal considerando que a reforma do Ensino Médio proposta não apresentava os requisitos de relevância e urgência que devem caracterizar a edição de Medidas Provisórias, além de ferir os princípios constitucionais.

Para muitos, ficou claro que o objetivo desta reforma foi o mesmo de outrora, ou seja, o de “fortalecer o caráter dualista do ensino médio” (GORIGLIA, ALMEIDA JR, OLIVEIRA, 2017, p. 55), torná-lo ainda mais excludente e agora com a possibilidade de um ensino médio de período integral, o que atenderia ou atenderá de fato uma pequena parcela de privilegiados. Infelizmente, após anos da MP 746/2016 (posteriormente denominada como Lei 13.415/2017) o caminho do ensino médio se tornou ainda mais obscuro. Atualmente, no início da terceira década do século XX, em pleno governo Bolsonaro, eleito em 2018, as entidades educacionais não sabem ao certo o que fazer; o setor público não sabe se terá estrutura para oferecer o que foi prometido pela lei e o setor privado não sabe o que ao certo deve ser feito.

Repito, infelizmente, que o setor público não sabe se terá estrutura, para atender as futuras cargas horárias e conteúdos para formação ampla e tecnicista proposta pela lei, como a oferta de ensino profissional no contra turnos e as possíveis 1400 horas anuais. Segundo Goriglia, Almeida Jr, Oliveira, (2017, p. 59), “abre-se caminho ao avanço da privatização do Ensino Médio”. Não cito, neste debate, a precariedade da formação docente, dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da oferta dos cursos noturnos, que se faz necessária uma pesquisa específica sobre esses temas.

É importante lembramos que isso também se dá, graças a Medida Provisória (MP) da PEC 241 ou PEC 55, dependendo da Casa Legislativa, que congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos sem investimento na educação, promulgada pelo governo Michel Temer no ano de 2016. E, também, pelos constantes ataques realizados à Educação pelo governo Bolsonaro desde o ano de 2019, primeiro ano de seu governo, nos cortes realizados da Educação Básica ao Ensino Superior.

Muito aqui ainda poderia ser dito sobre o Ensino Médio e os possíveis efeitos ou consequências de tal Lei. Porém, as palavras do Prof. Paulo Carrano (2017, p. 4-5)

sintetizam uma importante reflexão sobre o nosso futuro educacional:

O Ensino Médio deveria se constituir numa etapa de educação básica de qualidade superior. Algo suficientemente bom em si mesmo do ponto de vista da formação cidadã plena para todos (ética, técnico-científica, cultural-artística, de ampliação da consciência sobre o próprio corpo e de reconhecimento do direito de existir do outro). O ensino médio público, de um modo geral no Brasil, se tornou, contudo, algo que se realiza entre uma escada para o aprimoramento num futuro universitário ou como saída de emergência para os mercados de trabalho cada vez mais ausentes e incertos. É comum ouvir em nossas pesquisas com jovens do ensino médio, notadamente aqueles e aquelas das camadas populares, que a escola os prepara, quando muito, para trabalhar no McDonalds, uma expressão que parece significar todos aqueles tipos de trabalhos incertos e desprotegidos que terminam por sobrar para a ampla maioria dos jovens populares. Ou como nos disse recentemente um jovem num grupo de discussão de pesquisa sobre a EJA: O ENEM cobra da gente aquilo que a escola deveria ser e não aquilo que ela realmente é.

O Ensino Médio, contudo, deveria ser suporte para todos os estudantes a compreenderem o mundo em toda a sua complexidade de forma que possam realizar escolhas conscientes para o “bem viver” de suas próprias vidas, o aprimoramento de si, a incorporação dos valores democráticos, enfim, para a participação e o aprimoramento da Democracia. (...)

A expressão possibilidade dos sistemas de ensino denuncia o caráter limitado da “escolha dos percursos formativos” que será ofertada aos estudantes. De um modo geral, quando o estudante procurar por opções em sua escola ouvirá da instituição: “isso é o que temos para hoje”.

E são estes – os estudantes do aprofundamento técnico-profissional – que além de uma formação humana, virão a ser desestimulados a ingressar no ensino superior, direito assegurado a todos ainda que nem todos possam querer dele usufruir. As redes estaduais de ensino já praticam este tipo de dualização de suas redes mantendo algumas poucas escolas de excelência em tempo integral, e em parceria com a iniciativa privada, para estudantes selecionados por desempenho. Esse tipo de meritocracia das redes de ensino irá se somar aos diferentes processos de hierarquização por desempenho existentes no interior das escolas. O resultado, de um modo geral, é a constituição de ilhas de excelência cercada por um mar de escolas precárias e pouco estimulantes aos estudantes que ficaram de fora da “peneira” para o ingresso da escola de maior qualidade.

Por fim, é preciso reafirmar que não se faz educação ou formação humana integral simplesmente ampliando o tempo de permanência da escola, sendo este um dos principais objetivos da dita reforma do ensino médio. Educação integral pressupõe, ao contrário, a adoção de princípios educativos que considerem o amplo campo de possibilidades de aprimoramento pessoal e cidadão através das artes, da cultura, da ciência, da tecnologia,

das linguagens, da relação protegida com o mundo do trabalho e com as potencialidades dos espaços públicos não escolares na cidade e no campo. Educação Integral é para a vivência da cultura democrática em condições de alteridade e diferença. É para que a liberdade de pensamento e a capacidade de argumentação em bases democráticas possa se ocorrer. E isso não será feito dualizando a escola com a pavimentação de caminhos amplos para uns (poucos) e estreitos para outros (a maioria).

A reflexão sobre o panorama histórico e cultural de nossa educação e como tem sido difícil olharmos uma educação humana, integral, brasileira. Atender o mercado, nos torna nada mais do que mercadorias, atender os anseios humanos nos torna mais humanos. É preciso entender que este processo de tornar o humano uma mercadoria pela educação escolar, evidenciado nas propostas educacionais elaboradas pelo MEC em curso em todos os períodos de nossa história não tem resultado em nada além da miséria e na divisão social. Na contramão deste viés político, sob a perspectiva educacional, Freire (1996) apresenta a importância de olharmos para o ser humano no processo de ensino-aprendizagem:

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado permanente processo social de busca. Historio-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundamento da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 55):

Que busquemos o “sonho possível e o inédito viável” para a nossa humanidade educacional.

1.7 A mercantilização e o “Esquecimento do Humano”

Em períodos cada vez mais agitados e tumultuados vimos que a educação não é mais um direito como alavanca essencial para desenvolvimento e engrandecimento do potencial humano, não é mais uma oportunidade de conhecimento ou do despertar da inconclusividade do ser humano e o desenvolvimento de novas potencialidades que são ilimitadas e inacabadas, podendo se perder a vida, pois é no “inacabamento” que reside “a vida” como define Freire (2015b, p. 50) “Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

Tornando cada dia mais um estigma do capitalismo, atendendo o ideário neoliberal em que o lucro é mais importante que o ser humano, o que para Rocha Jr. (2013, p. 01) “a

lógica e a dinâmica capitalista, cada vez mais, transformam a educação numa mercadoria altamente rentável". E, para Saviani (2008, p. 15):

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e da "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do "método da qualidade total" que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos.

Não é difícil comprovar de encontrar exemplos desta lógica em nossa sociedade o quanto a educação virou uma "indústria", robusta, rentável e com objetivos claros, conforme afirma Mészáros³⁷ (2018, p. 15):

Fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário é maquinaria produtiva em expansão de um sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital (...). Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação desse sistema.

No entanto, essa trajetória e a compreensão de como a educação passou a ser tão "interessante" ao capital, sendo fonte de considerável "lucro", ou seja, geração de mais capital e como o Brasil tem sido novamente "colonizado" e "dominado" por esse poder cada vez mais hegemônico e dominante, numa luta de classes sem fim.

Com isso, se faz necessário compreender que o projeto neoliberal em curso em nosso país não se trata, apenas, de um programa meramente de políticas e de um projeto monolítico, mas sim, se constitui em um processo continuado de reformas do aparelho de Estado, que vêm ocorrendo desde o Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e em 1995 tem o seu marco, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, um processo coordenado por Bresser-Pereira.

O que Misoczky, Abdala e Damboriarena (2017, p. 184) definem como um ato contínuo:

A articulação desse conjunto de ideias evidencia que o processo continuado de reformas de matriz neoliberal avança a partir do gerencialismo de maneira inexorável nas últimas décadas, independente

³⁷István Mészáros (1930-2017), filósofo húngaro, um dos mais importantes intelectuais marxistas da atualidade

dos partidos ou coalizões de governo. (...) Falar do neoliberalismo como algo que passou e que ressurgiu após o golpe parlamentar de 31 de agosto de 2016, nega as evidências de que ele organizou, de maneira ininterrupta, práticas de governo, práticas no mercado e práticas sociais no sentido mais amplo.

Com esse entendimento, é possível compreender que a reforma gerencial do estado não foi e não é um instrumento neutro, pois não há neutralidade nas decisões do Estado, há influências, decisões e consequências. Abordar educação no estado atual brasileiro é compreender o quanto a adoção de um raciocínio minimalista do ser humano tem tomado conta de nosso mundo contemporâneo.

A caracterização da Educação em nosso país está em consonância direta com a tese sobre o sentido da colonização, ou seja, a lógica do grande negócio, pautada na exploração da “terra” e do “ser nativo”, na busca da rentabilidade e dos lucros significativos, independente do seu legado de destruição. Agravada pelo modelo imperialista³⁸ em vigor, em que se toma posse com o consenso e aceite interno, sem qualquer resistência.

Para os grandes empresários oriundos de uma classe dominante, formadas por banqueiros, aristocratas e exploradores cada dia mais tem se demonstrado um bálsamo financeiro e de privilégios.

Esta dinâmica tem sido aplicada em todo o nível educacional, com a organização de grandes grupos econômicos que “ofertam a educação” como um produto em seu portfólio, muitas vezes hostil ao seu “cliente” ou a “formação” ou “informação” que venha a ser “consumida”, o importante é atender ao “mercado” e seus “investidores” transformando assim a educação em “uma mercadoria extremamente rentável”, constituindo-se num “nicho seguro para investimentos” para investidores ávidos por lucros rápidos e fáceis sendo “estimulados e financiados” pelo próprio Estado. Além da clara destruição e desmoralização da educação pública com “estratégia de mercado” para ampliação dos “consumidores”.

Exemplificada pelo histórico do balanço patrimonial da recém-criada *Holding Cogna Educação*³⁹, anteriormente chamada *Kroton Educacional* mantenedora e detentora das marcas Anhanguera, Unopar, Uniderp, Unimes, Unic Fama, Somos Educação,

³⁸ Segundo CASANOVA (2005,p. 66), no fim do século XX, o imperialismo, que é a formação mais avançada do capitalismo, domina no mundo inteiro, com exceções como Cuba, muito pouco explicadas na teoria das alternativas. Desde os anos 1970 e 1980, as redefinições ou reestruturações do imperialismo deram uma força especial ao processo conhecido como "globalização". Sob esse processo se delinearão as novas formas de expansão das grandes potências, em particular dos Estados Unidos.

³⁹ Cogna Educação: Holding recém criada detentoras de grandes marcas educacionais como a Kroton Educacional, Somos Educação, Saber, Platos e Vasta. É considerada a maior empresa de Educação do Brasil maior empresa privada de educação do Brasil, com valor de mercado de R\$ 18,2 bilhões. (fonte: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>)

Pitágoras, Saraiva, Anglo, Ática, Erica, entre outras, atuando na educação básica e no ensino superior, como um “grande senhor feudal”, “dono” do poder da terra, ditando as regras e minimizando “custos operacionais” justificando sua ação mercadológica como um grande *Market share*⁴⁰ e um *EBIDTA*⁴¹ elevado, usurpando o saber de seus alunos e menosprezando seus professores com processos e “apostilamentos” do saber.

A influência do Grupo Cogna na educação é evidenciada em seus números com mais de 2,5 milhões de alunos e diversos nomes de seu quadro executivo compondo o Conselho Nacional de Educação⁴², como por exemplo o Sr. Antonio Carbonari Netto, fundador da Anhanguera e um dos principais acionistas da empresa.

A tabela abaixo (TABELA 2) foi publicada pela empresa no balanço patrimonial de 2019:

Nível de Ensino	Presencial (mil)	EAD (mil)	Total (mil)
Graduação	379	537	916
Pós-Graduação	10	35	45
Cursos Livres (programas de curta duração)		11	11
Cursos Preparatórios (OAB e Concurso Público)		28	28
Plataforma Educacional (Apoio à Educação Básica)		1400	1400
Alunos de Educação Básica em Colégios Próprios	37		37
Educação Infantil Bilíngue (Red Baloon)	23		23
TOTAL	449	2011	2460

Fonte: COGNA Educação (<http://ri.cogna.com.br/a-kroton/apresentacoes-institucionais/>)

Para que fique claro o processo avançado de mercantilização, seguem números adicionais do grupo Cogna, que retratam o seu objetivo de massificar a educação, “incluindo de modo excludente” (KUENZER, 2005, p. 1153), o bem do capital, como bem foi alertado por Kuenzer (2005, p. 90):

Assim ,através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar

⁴⁰ Market Share: é o termo inglês utilizado no Brasil para definir a participação no mercado. Market, em inglês, é mercado, e share é quota ou fatia. Market Share pode ser traduzido literalmente como quota de mercado, que é a expressão utilizada em Portugal, ou mesmo participação no mercado. (fonte: <https://www.significadosbr.com.br/market-share>, acesso em 26out2019).

⁴¹ EBITIDA: O acrônimo EBITDA significa Lucros antes de Juros, Impostos, Depreciação e Amortização, que é a tradução da expressão em inglês Earnings before Interest, Taxes, Depreciation and Amortization. O cálculo do EBITDA permite conhecer quanto a companhia está gerando de caixa com base exclusivamente em suas atividades operacionais, desconsiderando os impactos financeiros e dos impostos. (Fonte: <https://www.dicionariofinanceiro.com/ebitda>, acesso em 26out2019)

⁴² Fonte: BRASIL, 2016 – Diário Oficial da União de 04 de julho de 2016 p. 01 (<http://pesquisa.in.gov.br>), acesso em 26out2019

e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão incluídos existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e social, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo; como já se afirmou anteriormente, a expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências com suas categorias, que já tomamos como objeto de crítica em outro texto, mas que demanda estudos aprofundados para que se elucidem seus propósitos e seus mecanismos enquanto nova pedagogia a serviço do capital.

A reflexão de Robinson (2019, p. 01) se torna importante, pois descreve como a participação de políticas públicas tratou a educação como um problema econômico e não social, como os interesses além do capital fosse tão mais determinante, ele descreve da seguinte maneira:

Um dos maiores problemas atuais é que, há cerca de 20 anos ou mais, a educação se tornou uma questão política em muitos países. Políticos de todos os matizes colocaram o foco em padronização e avaliação, construindo a ideia da educação como um processo industrial, no qual você pode elevar a qualidade testando as pessoas de tempos em tempos. Isso se tornou uma indústria multibilionária. Muito do esforço é centrado em colocar os alunos na universidade para obterem seus diplomas e, de muitas maneiras, isso tem se mostrado um fracasso completo.

A concentração desta “indústria” é notória que segue, em 2017, segundo a HOPER Consultoria Educacional 44,9% das matrículas feitas no ensino superior no Brasil foram realizadas por apenas 12 instituições ou grupos econômicos, destes mais da metade listados em bolsa de valores. Importante, deste percentual de mercado, 14% está concentrado na *Cogna Educação*. Tal realidade, mercadológica na educação, se intensifica com o passar dos anos, conforme publicou Coelho (2019, p. 01) na revista *Direcional Escolas* em março de 2019:

Hoje, 55% do mercado está nas mãos de poucos conglomerados como a Kroton (principais marcas: Anhanguera, Unopar, Pitágoras e Estácio), Laureate (principais marcas: FMU, Anhembí Morumbi e UniRitter), Cruzeiro do Sul Educacional (Universidade Cruzeiro do Sul) e Ser Educacional (Uninassau e Univeritas). O aumento significativo de alunos impulsionado pela melhora do poder aquisitivo e os investimentos públicos do FIES fizeram com que os players (nome dado a grandes investidores que são donos de um capital capaz de mudar uma perspectiva na região que escolhem representar) investissem maciçamente neste nicho. A tendência é que o mercado continue a se consolidar, porém de forma mais lenta por causa da redução dos incentivos do governo.

Uma estimativa de 60 bilhões anuais somente em mensalidades, inadimplência reduzida comparada ao ensino superior, maior tempo de vida útil do aluno e um mercado com baixa consolidação (cerca de 3%) e muito pulverizado (cerca de 75% das escolas de São Paulo têm menos do que 200 alunos) propiciam condições altamente favoráveis aos investidores.

A estratégia inicial é de abertura, aquisição e participação em escolas como o que foi realizado pelo Grupo Bahema (Escola da Vila, Escola Park, Balão Vermelho e Mangabeiras...), Eleva (150 escolas entre elas, Alfa, Colegium, Eleva, Pensi, Elite, Master...), Kroton (Anglo, Motivo, Escola

Chave do Saber, Latu Senu, Centro Educacional Leonardo Da Vinci, Pitágoras..), Grupo SEB (Escola SEB, Pueri Domus, Concept, Esfera, Cegan, Geo, AZ, Visão, Luminova..) entre outras.

A força do capital que impera neste momento pode nos trazer consequências indeléveis em nossa sociedade, pois como se não bastassem tais concentrações, em 2017, uma alteração legal fez com que o “mercado de educação”, se intensificasse a oferta de mais um produto: “O ensino a distância”. Sendo impossível falar em mercantilização no mercado educacional sem dissertar sobre o ensino a distância, se considera um capítulo a parte na educação superior e associados aos últimos acontecimentos sanitários⁴³, têm sido “entregue” com a grande solução, pois como se não bastasse a precarização do saber é um importante instrumento de maximização de lucros e redução de custos, num grande processo de ganho de escala.

O percurso da Educação a Distância (EAD) no Brasil, de acordo com Pelegrini, Silva, Ferreira e Oliveira (2017, p. 374) está associado à criação da primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB de 1961 (Decreto Lei. 4.024/61), que incluiu educação à distância em seu texto. Contudo, somente em 2005, o EAD foi caracterizado pelo poder público como modalidade educacional, segundo o Decreto de Lei 5.622/05 (COSTA; COCHIA, 2013), fazendo com o que se iniciasse restritamente os cursos livres por correspondência, com o advento e a popularização da tecnologia de redes e internet acessíveis, vem ao longo dos anos se aperfeiçoando e alcançando campos longínquos no Brasil.

De acordo com o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil (2013), a maioria das instituições (51,5%), independentemente do tipo de oferta de Educação à Distância, indica que houve um aumento dos investimentos na modalidade no ano de 2012 para 2013 em 35%, além do crescimento da expectativa da maioria das instituições (64,6%) quanto ao aumento de investimentos em Ensino à Distância para os próximos anos.

Como dito anteriormente, nenhum movimento ou investimento é ingênuo, e com esses investimentos, a pressão e o *lobby* dos grandes grupos educacionais de ensino a distância tomou corpo e culminou na publicação da Portaria Normativa Nº11(DOU - 20 junho, 2017), que resulta na liberdade e autonomia dos centros universitários em abrir novos polos de educação por ato próprio, um duro golpe no já fragilizado modelo educacional brasileiro, o que tem ocasionado um aumento vertiginoso na oferta de vagas e cursos:

Art. 12. As IES credenciadas para a oferta de cursos superiores a distância poderão criar polos EaD por ato próprio, observando os quantitativos máximos definidos no quadro a seguir, considerados o ano civil e o

⁴³ Refiro-me ao período de Pandemia mundial do Covid-19 no ano de 2020.

resultado do Conceito Institucional mais recente:

TABELA 3 – Conceito Institucional vs Numero de Polos

Conceito Institucional	Quantitativo anual
3	50
4	150
5	250

Fonte: MEC/Inep, 2017

Dados divulgados no portal do Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão Superior (Seres), em 19 de fevereiro de 2019, assumiu a “necessidade de revisar os processos de credenciamento de novos polos de apoio presencial para cursos de Educação a Distância (EaD)”.

Justificando que tal atitude se dá pelo “expressivo crescimento do setor, que em apenas dois anos aumentou mais de 120%”, ou seja, de janeiro de 2010 a junho de 2017 foram criados 9900 polos de apoio presencial, sendo que deste total pouco mais de 6800 permanecem ativos, e que de julho de 2017 a janeiro de 2019 “renderam o credenciamento de mais de 15 mil novas unidades” (BRASIL, 2019).

Piazzeta (2019) evidencia que em agosto de 2019, houve um crescimento ainda maior⁴⁴:

Na difícil configuração atual do mercado de educação superior brasileiro, a modalidade EaD mantém a sua trajetória com crescimento, rumo à consolidação. Os marcos regulatórios em 2017/2018 oportunizaram uma grande expansão de polos e flexibilização na oferta, o número de polos subiu de 2.947 em 2016 para 10.942 registros (no sistema E-mec em agosto de 2018). Aumentaram também o número de IES, no censo de 2017 tivemos 166 IES figurando como ofertantes na modalidade EaD, 38 novos registros ao compararmos com 2016. Análises feitas com base no Censo da Educação Superior de 2017, realizado pelo MEC/Inep, permite observar que a modalidade, na rede privada, corresponde a 25,6% dos matriculados e 39,0% dos ingressantes, se aprofundarmos na análise, considerando somente os cursos comuns, mesmo portfólio, nas duas modalidades, o *share* da EaD chega à 45,7%. O ensino à distância foi o responsável por sustentar o crescimento da Educação Superior demonstrando uma maior representatividade da EaD frente ao presencial, no ciclo de 2016/2017 o crescimento foi de 16,0% dos matriculados, o que colaborou para que o número total de matrículas do setor ampliasse em 3,0%.

⁴⁴ Site da HOPER Educação, uma consultoria educacional especializada no mercado nacional e internacional. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/single-post/2019/08/06/Principais-IES-privadas-atuantes-na-EaD-Brasil>
Acesso em: 09/jun/2019

Segundo o Censo Digital do EAD publicado pela Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), só em 2018, foram criados 3.455 novos polos de apoio presencial 10% superior ao ano de 2017 com 3137, o fato foi muito relevante, pois é possível evidenciar um crescimento de 371% em 2 anos, sendo um marco neoliberal na educação. Conforme o **Gráfico 1**, é possível evidenciar que esse crescimento se dá por meio de instituições privadas responsáveis pela abertura de mais de 88% (3064 unidades) dos novos polos em 2018.

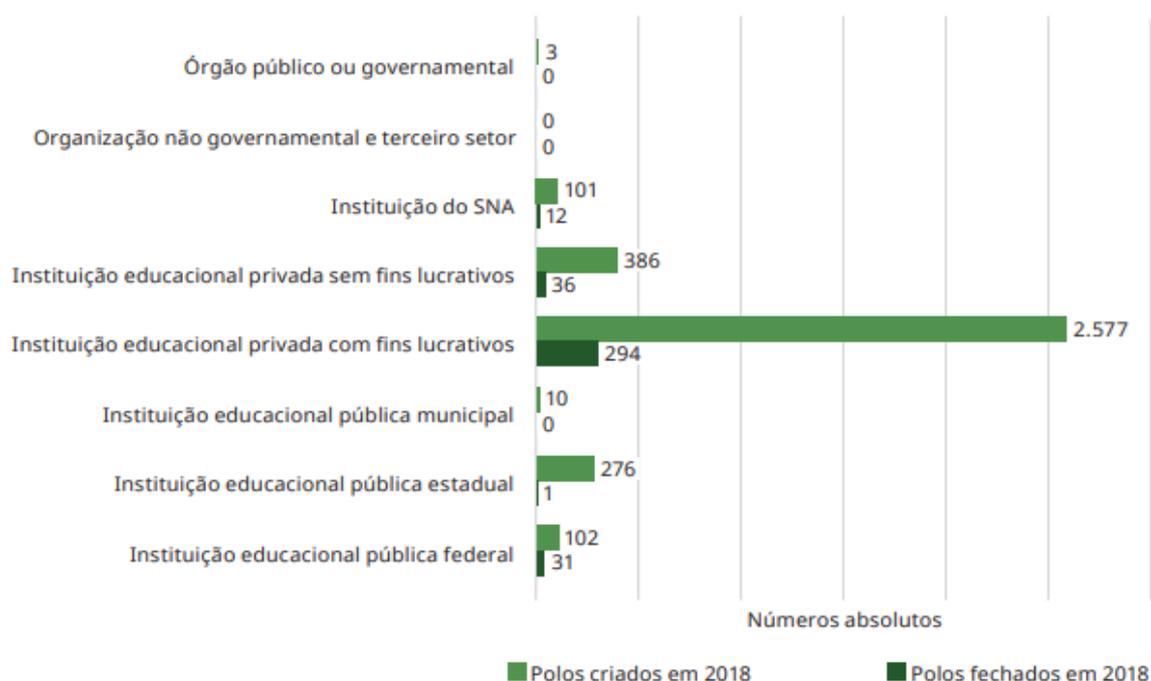


GRÁFICO 1- Número de Entidades com Fins Lucrativos

Fonte: CENSO Digital EAD 2018 – ABED

(http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf)

A promessa feita, em fevereiro de 2020, pelo então ministro Ricardo Vélez Rodríguez, Ministro da Educação no governo Bolsonaro, de 1º de janeiro de 2019 a 08 de abril de 2019, em revisar tal decreto não se cumpriu. Como define Lopes e Caprio (2008, p. 2): “No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”.

Atualmente, o EAD é a marca do mercado, com a formação de grandes empresas que concentram e manipulam “o produto” à sua maneira, como é possível evidenciar quando lemos o “Ranking por Matrículas das 10 Maiores IES (Instituição de Ensino Superior) Privadas EaD – Brasil – 2009 a 2017” publicado pela HOPER Educação, com base em dados publicados pelo MEC/Inep de 2018, com a afirmação: “No cenário

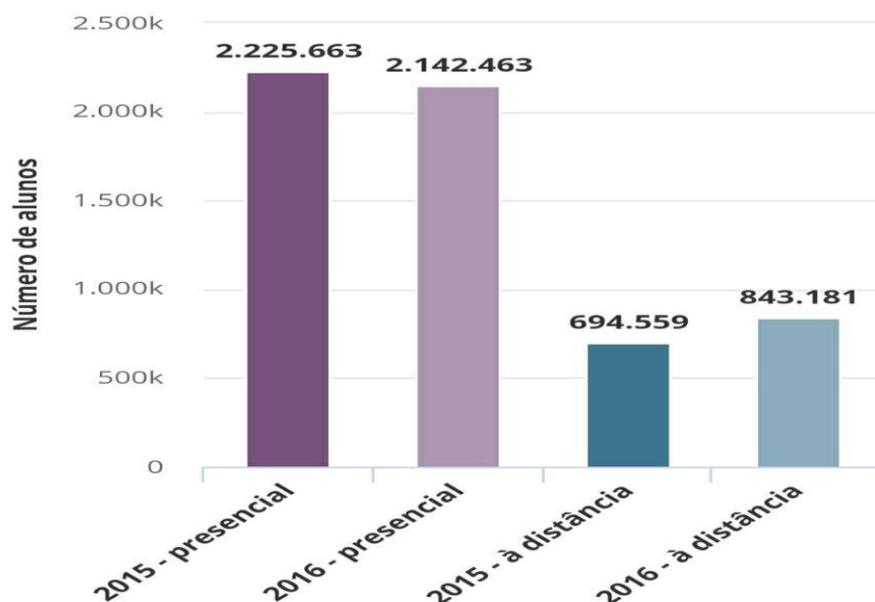
nacional, há forte concentração de matrículas entre as principais IES da modalidade, onde as 10 maiores do *ranking* EaD Brasil, possuem 78,7% de *market share* (1.252.360 matriculados)”.

Conforme afirma Sá Filho (2019, p. 136): “um entreguismo neoliberal em que os grandes grupos econômicos lucram com a prevaricação do saber e do ensino superior”, sendo expresso na recente atitude dos grandes grupos como a COGNA e a Laureate, como denunciou o Jornal *Folha de São Paulo* em 19 de maio de 2020. A força do capital que impera neste momento pode nos trazer consequência indelévelis, pois, segundo Pelegrini, Silva, Ferreira e Oliveira (2017, p. 383), o ensino à distância no Brasil tem sido objeto de pesquisa apenas de 1,92%, de todas as publicações, o que nos Estados Unidos representa 17,22%, o que demonstra o quanto é precoce ou infundada qualquer conclusão sobre a qualidade do ensino à distância no Brasil, e o quanto se faz necessário intensificarmos as pesquisas sobre tal modalidade de ensino.

Uma vez que na “contramão” desta realidade está o crescimento relativo do número de matrículas no ensino superior à distância, que é exponencial e já tem superado o ensino presencial como demonstram os dados do último Censo divulgado pelo INEP (2016):

Ingressantes no ensino superior

Número de alunos na modalidade presencial caiu em 2016; à distância, aumentou



Fonte: MEC/INEP, 2017

GRÁFICO 2 – Ingressante no Ensino Superior

Neste cenário de constantes mudanças, entregas e absoluta indefinição, caminha a

educação nacional, porém a lógica capitalista do lucro supera a lógica humana, um novo dualismo emerge em nossa sociedade, tal como de outrora, a realidade do mercado, a ótica do trabalho e a necessidade de mão de obra com o fito de produção e lucro supera o humano, incluindo de modo excludente e muito do descrito por Kuenzer (2005, p. 94):

Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem 'certificação vazia' e, por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Frigotto (1996, p. 15) considera que "o neoliberalismo repete a história como farsa porque reedita a velha tragédia neoconservadora do mercado selvagem como lei humano-social fundamental".

Da mesma forma Rocha Jr. (2013, p. 4) diz:

A lógica do grande negócio, pautada em rentabilidade e lucros significativos (...) a Educação tornou-se uma grande mercadoria extremamente rentável, constituindo-se num nicho seguro para investimentos para uma parcela de classe burguesa ávida por lucros rápidos e fáceis (especialmente quando o próprio Estado estimula e financia de forma subsidiada tal prática).

Kuenzer (2007, p.1153) evidencia que tais acontecimentos fazem parte de um dualismo histórico, mesmo que negado:

Neste regime de acumulação, ao contrário do que afirma o discurso pedagógico, a dualidade se aprofunda a partir da relação que se estabelece entre o mercado, que exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo das cadeias produtivas, e um sistema de educação e formação profissional, que incluem para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão ou pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada. A partir do princípio da integração produtiva que caracteriza este regime de acumulação, são apontadas, como proposta inicial para ser aprofunda, as categorias que constituem (...) na dualidade negada na acumulação flexível.

Dualismo este que não é recente e já possui diversas formas e propósitos, que fragmenta o ser humano, limita o seu desenvolvimento e que será debatido e apresentado no próximo capítulo.

2 O DUALISMO CRISTÃO E O CARTESIANO: A PERDA DO INTEGRAL HUMANO E A FRAGMENTAÇÃO DA REALIDADE

A presença do pensamento dualista na história da humanidade é identificada em vários registros, por diversos autores e vivenciada por muitas civilizações, sendo que as suas influências ao longo dos séculos faz-se cada vez mais evidentes e presentes, contribuindo para entendermos melhor este pensamento a respeito do processo de desvalorização do ser humano como um ser integral de múltiplas necessidades. Duas das principais correntes do pensamento dualista, a Cristã e a Cartesiana, ambas de caráter dualista e fragmentada na forma de compreender o ser humano e, ainda, o desenvolvimento de tais pensamentos e suas influências na atualidade. Como destacou Agostini (2018, p.71) “esta compreensão dualista permeia a pedagogia tradicional, influenciando a educação” e o pensamento de nossa sociedade. É importante ressaltar que são utilizados referenciais teóricos de visões e naturezas filosóficas diferentes, porém seus pensamentos se relacionam com o objeto de pesquisa.

2.1 O Pensamento Dualista Cristão

O pensamento dualista cristão remonta a fusão da “filosofia grega, o espírito latino e a teologia judaico-cristã” (GROUSSET, 1957, p. 35), o que para Dussel (1974, p. 17) “A compreensão cristã do homem constituiu-se dentro do horizonte do pensamento hebreu e evoluiu de forma homogênea no cristianismo primitivo”, dando, no entanto, origem à cristandade através de uma helenização da primitiva experiência” mesmo com certas mudanças ao longo do tempo “caindo-se assim num dualismo mitigado” (DUSSEL, 1974, p. 17).

Sendo assim, as tradições do cristianismo se fundamentam em um pensamento dualista platônico, que posteriormente se funde à crença do bem contra o mal, da justiça e da misericórdia, do céu e do inferno. Dessa forma influenciando a forma como a Igreja passa a compreender a relação entre a alma e o corpo. Suas consequências práticas são grandes e profundas, pois se passa a veicular uma visão preponderantemente positiva em relação à alma, ao contrário da visão negativa em relação ao corpo. Diferenciando o mundo das ideias e o mundo das coisas, Platão formulou de maneira consistente a visão que funda o dualismo, mesmo que as raízes ancestrais deste se encontrem na Persa e nas Índias Antigas (AGOSTINI, 2018, p. 74).

Esse encontro do helenismo com o cristianismo resultou na visão dualista dos ambientes cristãos “desprezando as realidades terrestres, do homem, do corpo, do mundo, profano, etc” (AGOSTINI, 2007, p. 55). Sendo que de um lado a supervalorização das realidades celestes e espirituais, da alma, do divino, da Igreja, do religioso etc ao mesmo tempo sendo marginalizada e negativada a visão do que é terrestre, material ou humana.

A compreensão do homem e a relação dele com a vida, com os seus prazeres, sua sexualidade, sua liberdade e sua moral é predominantemente alvo no pensamento cristão sem perverso tudo aquilo que é corpo e divino tudo que eleva a alma. Sendo combatido todo e qualquer pensamento que venha a ser a expressão do corpo, Colocando-o em uma condição inferior e criando um clima de desconfiança em relação à matéria e a todas as formas de prazer, pois “o que vale é a inteligência, o que vale é a consciência, o que vale é a alma; o corpo é apenas instrumento da alma” (MOSER, 2001, p. 52).

Não é difícil imaginar o quanto tal pensamento influenciou a pedagogia tradicional na qual está fortemente enraizada na educação católica em especial naquela sistematizada a partir do século XIII até os meados do século XIX (AGOSTINI, 2018, p. 78), com grande influência na educação nacional. O disciplinamento e a compreensão de que o aluno é um ser a ser moldado e purificado por seu mestre é um pensamento predominante na proposta.

Nessa educação, que conta com o agente externo da formação, “sendo o aluno levado a captar conhecimentos, em uma transmissão de saberes doados pela tradição, impressos na mente quer pela linguagem, quer pela observação sensorial” (AGOSTINI, 2018, p. 77). Organizado do exterior, o saber maneja matérias que, em uma espécie de enxerto, tenta formar o aluno, no sentido de que este aprenda “as verdades desconhecidas”. Trata-se da “arte de conduzir o aluno a aprender as verdades que lhe são ensinadas” (ANÍSIO, 1955, p. 515). A transmissão é oral, cabendo mover a vontade do aluno para que aprenda, controlando essa vontade pela disciplina. Basicamente, trata-se de prestar atenção, memorizar e reproduzir o conteúdo (AGOSTINI, 2018, p. 77).

Neste período e com o desenvolvimento das grandes navegações, a educação católica passa a ser predominante em várias partes do mundo, em especial no Brasil, (como dito anteriormente) demonstrou-se grande influência nas ocupações de terras coloniais e no predomínio da cultura eurocêntrica ao redor do mundo (em especial nos continentes africano, sul americano e centro americano), apoiando as atividades totalitárias e desumanas dos posseiros das terras nativas, sendo coniventes com o genocídio do povo nativo e colaboradores de roubo da terra, o que ainda podemos encontrar as marcas em nossa sociedade desta tradição católica de ensino. É importante ressaltar que três correntes de educação católica foram desenvolvidas ao longo deste período (séculos XII a XIX), como descreve Agostini (2008, p.77-78) a saber:

O modelo tomista (escolástico), a pedagogia jesuítica e a compreensão cultivada pelo neotomismo (ou neoescolástica). Importa, para essas correntes, captar a essência dos fenômenos, essência que é estável e permanente, em um quadro de valores universais e perenes e, por isso, inquestionáveis. O ser humano, que é formado de corpo (causa material) e de alma (causa formal), tem na alma a parte ativa e no corpo a parte passiva. É necessário ativar a causa formal (a alma), na qual se desenvolve a atividade pensante que dá forma à matéria (por exemplo, o corpo). Sendo de natureza humana originalmente corrompida, degradada, deteriorada, o ser humano precisa da educação para corrigir as tendências más; isso se faz por meio da disciplina, em um domínio do espírito sobre o corpo, já que este é o lugar de toda sorte de vícios e de pecados. Importa iluminar o conhecimento e disciplinar a vontade, buscando a assistência da graça de Deus e desenvolvendo a razão que, assistida pela fé, exerce um domínio sobre os instintos presentes na natureza humana decaída. Desta maneira desenha-se uma linha pedagógica, na qual o professor – mestre – é central (magister dixit = o mestre falou); ele é o que conduz, seu parecer encerra qualquer discussão e confere a resposta cabal a qualquer questão.

Assim é interpretado, de modo próprio, o sentido grego de pedagogo que contém o sentido de guia. Este “aponta para o mestre de formação, aquele que assume a responsabilidade de guiar no caminho do crescimento, da maturação” (AGOSTINI, 2016, p. 156).

É necessário esclarecer que a visão dualista católico cristão tem sido revista desde a metade do século XX com os estudos de diversos estudiosos cristãos, católicos e protestantes que têm investido nesse caminho, tais como Philip S. Keane (1980), Helmut Thielicke (2016), Guy Durand (1989), Judith e Jack Balswick (1999), Georg Feuerstein (2003), Marvin Ellison e Sylvia Thorson-Smith (2003), Ronaldo Cavalcante (2007), Marciano Vidal (2008), Afonso Garcia Rubio (2006), entre outros. No entanto, Agostini (2018, p. 78) esclarece que:

Esses autores são precedidos por pesquisas e publicações que, na contemporaneidade, reabrem caminho para uma visão integral no cenário católico e cristão, entre as quais vale a pena destacar as de Jacques Maritain e de Emmanuel Mounier. Permanece clássica a obra “Humanisme integral” de Maritain (1968), Propõe um humanismo integral, “capaz de assumir tudo” (MARITAIN, 1968, p. 100)

Desta maneira é possível compreender que o ser humano emerge no próprio meio que o sucumbiu e nos convida a refletir qual é o seu valor, porém é importante salientar que o dualismo cristão não é o único responsável pelo desaparecimento do “humano”, mas suas marcas em nossa sociedade são evidentes e que reconhecer essa realidade é um princípio para discutirmos o importante papel do ser humano em nossa sociedade.

2.2 O Pensamento Dualista Cartesiano

A relevância de pensamento Cartesiano é sintetizada por Reale e Antiseri (2004, p.

283) ao citar Leibniz afirmam que: “Quem ler Galileu e Descartes se encontrará em melhores condições de descobrir a verdade do que se houvesse explorado todo o gênero dos autores comuns”. O pensamento de Descartes deslocou o pensamento científico, influenciou e influencia os pensadores de nossa sociedade, o que Cottingham (1999, p. 11) afirma da seguinte forma:

Os ‘novos’ filósofos, o nome pelo qual ele (Descartes) e seus seguidores eram chamados no século XVII, inauguraram um deslocamento fundamental no pensamento científico, cujos efeitos ainda hoje estão entre nós. Realmente, Descartes foi um dos principais arquitetos da própria noção de ‘pensamento científico’, tal como hoje a entendemos. Toda explicação científica que insiste em Descartes precisa ser expressada em termos de quantidades precisas e matematicamente definidas.

Não é sem razão que René Descartes é considerado como o *Pai da Filosofia Moderna* (REALE; ANTISERI, 2004, p. 283), pois o seu pensamento produziu uma reviravolta radical no pensamento pela crítica e pelos novos princípios que edificou o seu saber, não mais centrada no ser ou em um Deus, mas no homem e na racionalidade humana. Inaugurando, liderando e proclamando que a Razão constitui como um instrumento necessário para tratar e resolver todos os negócios humanos e sociais.(JAPIASSU, 2011, p. 182)

O pensamento de Descartes recebe este o nome de Cartesiano, segundo Aranha e Martins (1993, p. 104), pelo seu nome latino ser *Cartesius*. René Descartes, (1596 – 1650), nascido em La Haye, Touraine, França, de família rica e com grande influência política, sendo o seu pai (Joachim Descartes) advogado e juiz, além de possuidor de terras e do importante título de conselheiro do rei no parlamento de Rennes, no entanto, ficou órfão de mãe logo em seu primeiro ano de vida. Estudou no colégio jesuíta La Flèche, uma das mais importantes escolas da época, e ali recebeu uma sólida formação filosófica e científica segundo o *Ratio Studiorum*, método este que, para Descartes, se demonstrou limitado e confuso, não capaz de saciar a sua busca pela verdade e pela ausência de um método como descrevem Reale e Antiseri (2004, p. 284):

Embora sensível às novidades científicas e aberto para o estudo da matemática, (aquele tipo de ensino) deixou Descartes insatisfeito e confuso. Ele logo se deu conta do abismo enorme entre aquela orientação cultural e os novos fermentos científicos e filosóficos que brotavam por toda parte. Em especial, percebeu logo a ausência de uma séria metodologia, capaz de instituir, controlar e ordenar as idéias existentes e guiar a busca da verdade.

Associado ao seu desejo de conhecer a verdade a um fato curioso de sua infância, veio por auxiliar a sua busca, pois por conta de muitos problemas de saúde foi lhe permitido permanecer na cama todas as manhãs, um hábito que conservou por toda a vida. Esses

momentos em que dedicou-se aos estudos influenciaram o pensamento de Descartes e o auxiliaram a desenvolver um método de aprendizado e conhecimento, como afirmou Descartes (2013, p. 12):

... não receio dizer que julgo ter tido muita boa sorte em me encontrar já na juventude em certos caminhos que me levaram a considerações e máximas a partir das quais formei um método, pelo qual parece aumentar gradualmente o meu conhecimento.

É importante ressaltar que Descartes deixou o colégio de La Flèche desorientado e desprovido de um saber ao qual se agarrar (REALE E ANTISERI, 2004, p. 283), se alistou nas tropas de Maurício de Nassau quando teve início a Guerra dos Trinta Anos (1618), momento em que conheceu o matemático holandês Issac Beeckman que o estimulou a estudar a física e a matemática universal. Esse encontro renovou em Descartes o desejo de prosseguir no caminho escolhido para seus estudos e despertou-lhe a grande ambição de encontrar uma fórmula racional de conhecimento.

Com um desejo de aprimorar-se, desenvolveu uma formação ampla, pois acreditava que a “eloquência tem poderes e belezas incomparáveis” (DESCARTES, 2013, p. 12), sua dedicação aos estudos, consistiu na sua iniciação filosófica, versando-se em comentários da lógica de Aristóteles e no estudo da Física, da Metafísica, da Psicologia, da Moral e da Matemática. Tornou-se bacharel em Direito, dedicou-se a estudar Medicina e aprofundou-se ainda mais na área da Matemática, área essa na qual ele procurava coordenar e estruturar os seus conhecimentos. Porém, Descartes (2013, p. 12) resumiu os seus proveitos com tamanha formação: “Encontrei-me tão perdido entre tantas dúvidas e erros que me parecia que ao procurar me instruir, não alcançará outro proveito que o de ter descoberto cada vez mais a minha ignorância”

É importante salientar que as inquietudes de Descartes também se derivam do período em que nasceu e viveu em um período de grandes mudanças, pois o século XV, foi marcado pela paixão pelas descobertas científicas e territoriais, que resultaram em profundas transformações na visão de mundo, em que segundo Almeida (2003, p. 17) foi construída “uma linha de pensamento oposta às concepções que prevaleceram na Idade Média”

O mundo moderno promoveu uma mudança na forma de pensar o ser humano, com tendência para a valorização de atividades do sujeito pensante em relação ao objeto pensado, exaltando, por isso, a consciência subjetiva. Rompe-se com os paradigmas teocêntricos do mundo medieval com que supervalorizavam a fé e começa a organizar-se uma visão antropocêntrica com ênfase no racionalismo.

O que para Simões (1998, p. 32) significa um novo tempo, marcado por profundas transformações:

... um novo tempo, marcado por profundas transformações na visão de mundo, do homem ocidental. Um outro ponto de partida, com novo itinerário foi construído para as ciências e para as artes, caindo por terra a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual, provando-se pela primeira vez, a superioridade da razão.

No entanto, é sempre importante ressaltar que todo o processo de mudança na história da humanidade nunca é, e nunca será tranquilo ou neutro, sendo assim a ruptura de um conhecimento teocrático para o conhecimento científico, é marcada por muitas disputas, resistências e tensões. É neste contexto que o pensamento Cartesiano é desenvolvido e proposto, o “novo” pensar pela razão e o pensar teocrático, entender deste contexto histórico é “preciso para entender as postulações de Descartes” (ALMEIDA, 2003, p. 16).

Esse período propõe uma reformulação do modelo de compreensão do ser humano e do como é o “ser humano” neste contexto, ou do entender de sua sociedade, já não bastavam mais as respostas da fé, então, eram necessárias as comprovações da ciência ou da razão. Para Almeida (2003, p. 17), essa mudança é caracterizada por uma mudança de mentalidade:

Há uma reformulação tanto no modelo de ser humano, como de sociedade. Esse período de transição entre a mentalidade medieval e a moderna, ficou caracterizado pelo movimento denominado Renascimento. Nesse período o desenvolvimento da filosofia foi caracterizado pela racionalidade, ou seja, só através da razão era possível determinar o puro conhecimento.

Com essa mudança de mentalidade, foi estabelecida também, uma nova perspectiva de pensar o universo, o mundo e o ser humano. Desta forma, segundo Gonçalves (1997, p. 20), o mundo qualitativo foi substituído pelo mundo quantitativo:

A partir do renascimento, favorecido pelo tipo de racionalidade que tomou por paradigma o universo matemático e mecânico, o homem descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzi-lo conforme suas necessidades. Com o acelerado progresso das ciências, a partir do século XVII, o homem passou a considerar a razão como o único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se de seu corpo, visualizando-o como um objeto que deve ser disciplinado e controlado. Fragmentado em inúmeras ciências, o corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e à manipulação científica.

Esse “novo modo de pensar” da cultura moderna construiu uma concepção de ser humano que não é mais de um ser humano obediente a dogmas dominantes da igreja, algo comum na época medieval, é um ser científico e dotado da razão que, para Descartes, de acordo com Cottingham (1999, p. 13):

A ciência se torna, para Descartes, uma totalidade integrada – uma grande árvore do conhecimento (para usar uma metáfora que ele privilegiava), na qual o tronco sólido da física se ramifica em todos os tipos de ciências

particulares (como a Medicina), mas sem desviar do mesmo conjunto fundamental de princípios exploratórios.

As contribuições do pensamento cartesiano provêm sempre da dúvida, pois passando a duvidar até mesmo das ideias claras e distintas, mas mesmo levando a dúvida a limites exagerados, mas nunca duvidando de sua própria existência, Capra (1982, p. 52), definiu que René Descartes “era um brilhante matemático, e sua perspectiva filosófica foi profundamente afetada pelas novas físicas e astronomia. Ele não aceitava qualquer conhecimento tradicional” e a sua filosofia é para Marías (1975, p. 175) um caminho bem sucedido:

A primeira tentativa bem-sucedida de pensar a realidade a partir dos novos pressupostos do homem moderno é a filosofia cartesiana. Daí seu despojamento originário, a estranha simplicidade que nos mostra, e também sua fecundidade incomparável. Descartes volta a abordar os problemas da filosofia de um modo imediato, vivo, surpreendentemente direto, com um mínimo de interposição de ideias recebidas, porque estas inexoráveis na vida histórica do homem aparecem nele rigorosamente repensadas.

Dentre suas principais obras podemos citar a título de exemplo, *O Discurso do Método, Paixões da Alma e Meditações Metafísicas*. Tais obras contêm os argumentos centrais apresentados por Descartes para uma distinção entre corpo e a alma.

Em uma *O Discurso do Método*, Descartes (2013, p. 12) deixa claro o seu desejo em conhecer a verdade, suas perspectivas de mundo, a relevância e a “fundamental importância” da ciência na vida humana, sua crença em Deus o faz desejar “conhecer a verdade”, pois afirma que “tomei como regra, a saber, que todas as coisas que concebemos muito clara e distintamente são verdadeiras, só é seguro porque Deus é ou existe, é um ser perfeito, e tudo o que está em nós vem dele”. (DESCARTES, 2013, p. 35)

Descartes buscava a construção de uma ciência natural completa, baseada nos modelos matemáticos capazes de fornecer dados absolutamente corretos e verdadeiros. Segundo Almeida (2003, p. 13-14) era o seu sonho ou a sua missão, unificar todos os conhecimentos humanos, fundamentado em certezas racionais matemáticas universais (*mathesis universalis*). A partir dessa premissa desenvolveu um novo método de raciocínio, em que coloca em questão todo o conhecimento tradicional. Como afirma em seus escritos, Descartes (2013, p. 29):

Não que nisso imitasse os cétricos, que só duvidam por duvidar e se mostram sempre irresolutos; pois, ao contrário, todo o meu propósito só visava a me assegurar e a rejeitar a terra movediça e a areia para encontrar a rocha ou a argila. No que era bastante bem-sucedido, a meu ver, pois, tratando de descobrir a falsidade ou a incerteza das proposições que examinava, não por fracas conjeturas, mas por raciocínios claros e seguros.

Tem como premissa o exame de seu próprio eu e de sua realidade, Descartes chega à conclusão de que era necessário “derrubar um velho edifício, (que) se costuma reservar o material demolido para servir na construção de um novo” (DESCARTES, 2013, p. 29) desta maneira, destruir os seus próprios conceitos e ideias, “assim ao destruir todas as minhas opiniões que considerasse mal fundamentadas” (DESCARTES, 2013, p. 29), elas serviriam mais tarde de alicerce para uma nova construção de ideias, como dito por ele “fazia diversas observações e adquiria muita experiência que me serviria mais tarde para estabelecer outras mais certas” (DESCARTES, 2013, p. 29).

Nunca é demais lembrar que Descartes “prosseguia em seu objetivo e avançava no conhecimento da verdade” (DESCARTES, 2013, p. 29). E não demorou para que concluísse uma das frases mais conhecidas da filosofia “*cogito ergo sum*”⁴⁵, afirmação “*Penso, logo existo*” ou “*penso, logo sou*”, apareceu primeiro na quarta seção do *Discurso sobre o Método* de 1637 (DESCARTES, 2013, p. 32). Em francês, “*je pense donc je suis*” que é praticamente a versão do latim da expressão *cogito ergo sum*. Como explica René Descartes (2013, p. 32) o seu pensamento:

Depois, examinando com atenção o que eu era e vendo que podia fingir não ter nenhum corpo e não haver nenhum mundo e nenhum lugar onde eu estivesse; mas que nem por isso podia fingir não ser; e que, pelo contrário, exatamente de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas seguia-se com toda evidência e certeza que eu era; ao passo que, se eu parasse de pensar, ainda que fosse verdadeiro todo o resto do que havia alguma vez imaginado, não teria nenhuma razão para crer que eu tivesse sido; a partir daí soube que eu era uma substância de que toda essência ou natureza não é senão pensar e que para ser não precisa de nenhum lugar nem depende de nenhuma coisa material; assim, esse eu, ou seja, a alma⁴⁶ pela qual sou é inteiramente distinta do corpo e é mais de conhecer do que sou, é inteiramente distinta do corpo e é mais fácil conhecer do que ele e, ainda que ele fosse, ela não deixaria de ser o que é.

Descartes alcança tal pensamento após refletir sobre seus próprios conceitos e sobre seu próprio ser, sendo assim, com tal afirmação ele expressa que era possível dúvidas sobre qualquer coisa ou problema, menos de sua própria existência. Para Cottingham (1999 p. 14):

O propósito é ver se existe alguma coisa que *sobreviva* à dúvida. Se sim, isso servirá de pedra fundamental para o novo edifício da ciência que

⁴⁵ Cogito ergo sum: Em geral, e traduzida para o português como “penso, logo existo”; entretanto, é mais correto traduzi-la como “penso, portanto sou” ou “penso, logo sou” (DESCARTES, 2013, p. 32). Na quarta parte da versão francesa de *Discurso sobre o Método* (1637), essa frase é formulada como *je pense, donc je suis*; nesse sentido, *cogito ergo sum* é a sua versão latina. Entretanto, na meditação segunda de *Meditações Metafísicas* (1641), essa conclusão aparece como “Eu sou, eu existo” (“Je suis, j’existe”) (COTTINGHAM, 1999, p. 24).

⁴⁶ Alma: Descartes usa *Yâme* (“alma”) e *Yesprit* (“mente”) mais ou menos indiferentemente, simplesmente para se referir ao que quer que seja consciente, ou pense - a “coisa pensante” (*res cogitans*), como ele mais tarde chamaria nas *Meditações*. (COTTINGHAM, 1999, p.14)

Descartes está procurando construir. A primeira verdade que descobre, é claro, é o famoso *Cogito* - enquanto eu estiver pensando, devo existir.

Na visão de Simões (1998, p. 13):

Este cogito, que permaneceu até hoje, acenou para a fragmentação entre corpo (*rés extensa*) e mente (*rés cogitans*). A mente era o centro e o suporte de toda a realidade. Descartes empunhava a ideia de que a única certeza existente era o ser pensante. O corpo ficava em segundo plano.

Reale e Antiseri (2004, p. 292) definem *cogito, ergo sum* da seguinte maneira:

"***Cogito, ergo sum***". É o princípio teórico primeiro da filosofia cartesiana, originado da dúvida radical: "Do próprio fato de duvidar das outras coisas", diz Descartes, "segue-se do modo mais evidente e certo que eu existo", porque "se vê claramente que para pensar é preciso existir". A proposição "Eu sou, eu existo" é uma verdade sem nenhuma mediação; embora seja formulada como um silogismo qualquer, a proposição "penso, logo existo" não é um raciocínio, mas intuição pura, ato intuitivo graças ao qual percebo minha existência como ser pensante. Esta existência é uma *res cogitans*, sem nenhuma ruptura entre pensamento e ser: a substância pensante e o pensamento em ato, e o pensamento em ato e uma realidade pensante.

O *cogito* cartesiano tinha como um dos objetivos demonstrar a existência de duas substâncias, uma racional e outra não racional. O corpo aqui é considerado como uma substância externa, inerte, quantitativa e divisível, *res extensa*. Enquanto a alma uma substância pensante, indivisível e totalmente distinta do corpo, *res cogitans*. Tal ideia de separação da alma e do corpo é de vital importância na filosofia e na antropologia cartesiana. Não é exagero afirmar que Descartes a cultivou em toda a sua trajetória filosófica. Esse dualismo entre o corpo e alma, presente de forma marcante na antropologia cartesiana, conduz à valorização do pensamento, do racionalismo e da razão pura, *res cogitans*. Excluindo o eu, o sentir e o agir, ele fragmenta o homem, dividindo-o em dois princípios distintos e irreduzíveis: o corpo e a alma".

Para Descartes a compreensão da razão consiste em demonstrar a existência da alma separada do corpo. Descartes (1999, p. 320) na *Sexta Meditação*, reforça essa ideia dualista afirmando o seguinte:

Pelo próprio fato de que sei com certeza que existo, e que, contudo, percebo que não pertence necessariamente nenhuma outra coisa à minha natureza ou à minha essência, salvo que sou uma coisa que penso, concluo que minha essência consiste apenas em que sou uma coisa que pensa ou uma substância da qual toda a essência ou natureza consiste apenas em pensar. E, apesar de, embora talvez (ou, antes, com certeza, como direi logo mais) eu possuir um corpo ao qual estou muito estreitamente ligado, pois, de um lado, tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e sem extensão, e que, de outro, tenho uma ideia distinta do corpo, na medida em que é somente algo com extensão e que não pensa, é certo que este eu, ou seja, minha alma, pela qual eu sou o que sou, é completa e indiscutivelmente distinta de meu corpo e que ela pode existir sem ele.

A visão dualista de Descartes é claramente um ponto central de suas conclusões antropológicas e a concepção de separação da alma e do corpo, sendo de fundamental importância na sua filosofia e antropologia.

Sendo a compreensão da alma e do corpo um elemento chave para compreensão de seu pensamento o que Marques (1993, p. 82- 83) define:

Na antiguidade, a alma é, em primeiro lugar, o que distingue o vivente, é a posse de uma alma que marca a diferença entre plantas, animais e o homem, de um lado, e, por exemplo, pedras, mesas, casas de outro lado. A alma determina, além disso, a diferença entre o homem vivo e o cadáver. Pois vida é, em geral, a aceitação da entrada da alma no corpo, e morte, a sua saída.

Um importante ponto desta discussão no pensamento cartesiano é o próprio *cogito*, no qual Descartes privilegia a alma em relação ao corpo.

O que Almeida (2013, p. 22) destaca que:

Encontramos um conceito para alma diferente do conceito de corpo” e com isso ou por isso, “na trajetória de Descartes, ele se preocupou em demonstrar a existência da alma separada do corpo de uma forma hierárquica, a *res cogitans* era sempre superior a *res extensa* e o *cogito* era o ponto de partida de todo esse processo.

O que é evidenciado quando Descartes afirma (2013, p. 129-130) em *Meditações*:

Existe muita diferença entre o espírito e o corpo, pelo fato de ser o corpo, por sua própria natureza, sempre divisível e o espírito, totalmente indivisível. Porque de fato, quando considero meu espírito, ou seja, eu mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa que pensa, não posso aí distinguir parte alguma, mas me concebo como uma coisa única e inteira. E embora o espírito todo pareça estar unido ao corpo todo, um pé, um braço ou qualquer outra parte estando separada do meu corpo, é certo que nem por isso existirá aí algo de subtraído a meu espírito. E as faculdades de querer, sentir, conceber etc. não podem propriamente ser chamadas de suas partes, visto que o mesmo espírito se dedica por inteiro a querer e também a sentir, a conceber etc. Mas acontece exatamente o contrário com as coisas corpóreas ou extensas, já que não existe uma sequer que eu não faça facilmente em pedaços com o meu pensamento, que meu espírito não dívida com facilidade em muitas partes e, por conseguinte, que eu não reconheça ser divisível. E isso seria suficiente para ensinar-me que o espírito ou a alma do homem é completamente diferente do corpo, se já não o tivesse aprendido em outros lugares.

A disjunção do ser humano, em corpo e alma é também observada em muitos campos do saber. Dentro dessa perspectiva cartesiana o ser humano tinha uma formação dual. Descartes denominava de *res extensa*, quando se referia ao corpo matéria. E *res cogitans* quando fazia referência à alma, à razão, ao pensamento puro. Aranha e Martins (1993, p. 312-313) consideram que:

A filosofia cartesiana contribui para a nova abordagem a respeito do corpo,

partindo da dúvida metódica, Descartes começa duvidando da realidade do mundo e do próprio corpo, até chegar à primeira verdade indubitável: o cogito, o pensamento. Ao recuperar a realidade do mundo e do corpo, encontra um corpo que é pura exterioridade, uma substância extensa, material. Considera então que o homem é constituído por duas substâncias distintas: a substância pensante, de natureza espiritual – o pensamento: e a substância extensa, de natureza material – o corpo. Eis aí o dualismo psicofísico.

Na visão cartesiana o ser humano é dividido em corpo e alma, com acentuada valorização da racionalidade, enquanto o aspecto corporal é considerado como um maquinário, comparando o corpo a uma máquina o que acentua o conceito de fragmentação do ser humano, que possibilitou a divisão do trabalho em intelectual respaldado pela razão e manual, respaldado pela ação corporal.

Para Gonçalves (1997, p. 50), “Descartes encerra o homem no *cogito* e cava um profundo abismo entre o mundo material e o mundo espiritual”. O ser humano, na filosofia cartesiana, é concebido de forma fragmentada e dicotômica, pois é formado de duas substâncias, opostas, distintas e autônomas: corpo e a alma (ALMEIDA, 2003, p.35-36). Basta lembrar que o pensamento cartesiano se desenvolveu em meio a um período rico de cientistas e pensadores, como por exemplo o inglês Francis Bacon, (1561 - 1626) com seu método empírico de ciência foi o primeiro a formular uma teoria do processo indutivo, o mundo passou a ser pensado, qualificado e medido a partir de técnicas corretamente comprovadas. O conhecimento científico defendido por ele é de um método capaz de observar os fenômenos, elaborar hipóteses, experimentar e comprovar as conclusões obtidas.

No entanto, foi com René Descartes e com Isaac Newton que a concepção de mundo orgânico foi substituída pela metáfora do mundo máquina. Pensamento este que será o alicerce básico para grandes mudanças do conhecimento da sociedade e da aplicação da ciência em nosso dia a dia. Apesar de não serem contemporâneos de pesquisa, Newton tem nos princípios de Descartes uma importante fonte de sua pesquisa, a visão dualista e mecanicista do corpo, sendo preciso reconhecer que Isaac Newton (1642-1727) deu a real consistência ao pensamento cartesiano, ao admitir o universo como uma verdadeira máquina.

Nascido na Inglaterra, Isaac Newton desenvolveu uma completa formulação matemática da concepção mecanicista da natureza. Segundo Capra (1982, p. 59) “O universo newtoniano era, de fato, um gigantesco sistema mecânico que funcionava de acordo com leis matemáticas exatas”. Para Fontes (1999, p. 33) “Ao construir leis de aplicação universal, Newton reduziu todos os fenômenos da natureza à explicação mecânica do movimento dos corpos, validando assim a estrutura conceitual de Descartes”.

Esse modelo mecanicista newtoniano do universo dominou todo o pensamento

científico até o século XIX. A Física tornou-se a base de sustentação das ciências. O maquinário do mundo newtoniano tornou-se uma estrutura complexa. Ao buscar desenvolver suas pesquisas “bebendo da fonte” Cartesiana, Newton valida a importância do pensamento de Descartes, o que esclarece Almeida (2003, p. 19):

A fonte na qual Newton vai beber é, sem dúvida, a do pensamento cartesiano, por isso, torna-se importante dar sequência à identificação das contribuições fundamentais de Descartes, para o qual a ciência podia ser comparada a uma árvore, a metafísica à raiz, a física ao tronco, tendo como os três principais ramos a mecânica, a medicina e a moral. Estes formando as três aplicações do nosso conhecimento, que são o mundo externo, o corpo humano e a conduta da vida.

Visto isso, podemos afirmar que Descartes era um racionalista convicto, toda a sua filosofia é marcada pelo império da razão sendo o berço do tecnicismo moderno, porque para o autor, por meio da mesma se pode compreender as verdades sobre o mundo e a ciência. O ser humano é uma substância essencialmente pensante, logo, o *cogito* é o princípio fundamental de toda a filosofia cartesiana, caracterizando assim a sua dualidade.

Sendo assim, o pensamento cartesiano tem o ser humano como um ser disjuntivo o que influenciou e fundamenta o pensamento no mundo contemporâneo seus princípios e preceitos, ou seja, a convicção de que o ser humano formado de duas partes distintas e irreconciliáveis, *res cogitans* e *res extensa*, produziu no mundo ocidental uma extrema valorização do entendimento a partir da razão, deixando em segundo plano as atividades ditas corporais ou manuais.

Conforme afirma Capra (1982, p. 55):

O cogito cartesiano, como passou a ser chamado, fez com que Descartes privilegiasse a mente em relação à matéria e levou-o à conclusão de que as duas eram separadas e fundamentalmente diferentes. Assim, ele afirmou que “não há nada no conceito de corpo que pertença à mente, e nada na ideia de mente que pertença ao corpo”. A divisão cartesiana entre matéria e mente teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental. Ela nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes “dentro” dos nossos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual.

E somente em 1649 é publicada em francês, a obra as “Paixões da Alma”, que traduz a experiência humana cotidiana, seus modos característicos de percepção, emoções, paixões, medo, cólera e amor. Em 11 de fevereiro de 1650, durante o intenso inverno, antes de seu quinquagésimo quarto aniversário, Descartes morreu devido a uma gripe que rapidamente produziu pneumonia. O que, hoje em dia, com o desenvolvimento da ciência poderia não ter lhe ceifado a vida e que ao mesmo tempo tem sido negada e uma nova “gripe” ceifa a vida de milhares em todo o mundo por conta da cultura do obscurantismo.

2.3 O Dualista e a Compreensão do humano

Vivemos num período único na história da humanidade impensado por líderes religiosos da idade média e sonhado por muitos racionalistas e cientistas modernos, no entanto, ao mesmo tempo podendo ser decepcionante para ambas as vertentes do pensamento, pois o que temos visto é um enfraquecimento da razão e o retorno de um obscurantismo⁴⁷ que vem nos levando a debater assuntos que deveriam já ter se tornado obsoletos ou primitivos, como por exemplo: civilização e a barbárie.

Não é possível dizer que o dualismo cristão ou cartesiano fracassaram em seus propósitos ou que poderiam ser culpados de nosso cenário atual, mas o que é possível afirmar é que ambos atenderam os seus ideais, mas não o ideal humano, carregados de tradições, normas, métodos, sempre oriundos de um poder controlador que afastam ou diferem do bem comum.

É importante deixar claro que não se pretende aqui um juízo de valor, uma escolha em um ou outro pensamento, o que se objetiva é compreender as relações e os impactos destes pensamentos na formação integral do ser humano e da sociedade. Ambos os pensamentos influenciam e influenciaram a educação e a sociedade atual, métodos do passado se fazem presentes em nossos dias e ecoam em nosso viver pedagógico e social, para tal assumo o risco de cometer anacronismos⁴⁸, porém, o que busco aqui é o provocar do pensamento crítico de nossa realidade, com todo o respeito à história e à sociedade, com a demonstração que ambos os pensamentos, ainda que reformulados, estão presentes em nossa sociedade, numa relação de causa e efeito, porém ao mesmo tempo que descredibilizados são supervalorizados nesta sociedade em que tudo se liquefaz.

O modelo dualista cristão de um poder teocêntrico duro, aristocrático, em que a crença no divino, expurga o pensamento e define os seus como detentores do saber, os mestres do conhecimento, em meio a tradições e crenças que impedem o questionar, “baseado na compreensão helênica, mais precisamente neo-platônica, o ser humano se compõe matéria e espírito (base de uma visão Dualista). Um é sede do mal e outro sede do bem” (AGOSTINI, 2007, p. 176), permeando assim através do tempo uma pedagogia tradicional à qual esteve fortemente arraigada a educação católica, quem hoje se faz

⁴⁷ Refiro-me ao período de 2019 e 2020 do século XXI, uma vez que assistimos mundialmente governos ditadores e totalitários renascendo, retirando direitos e colocando as democracias, conquistadas depois do horror de duas guerras mundiais vividas no século XX, exemplos de ditaduras e campo de concentração.

⁴⁸ Anacronismo: consiste num erro cronológico, quando determinados conceitos, vigor histórico, mas o traçar paralelos se faz objetos, pensamentos, costumes e eventos, por exemplo, são usados para retratar uma época diferente daquela a que de fato pertencem.

presente em instituições de ensino em diversas frentes do ensino infantil ao médio, apoiados por católicos, protestantes e ateus, sendo divulgando um conceito de “humanidade e valores”, porém sem romper com o pragmatismo de seus conteúdos e o distanciamento das pessoas, pois tais instituições, que apesar de serem em sua maioria sem fins lucrativos, não abrem mão de seus bons resultados financeiros e estão cada vez mais alinhando as realidades de mercado.

Já as consequências do pensamento cartesiano na sociedade e na educação são notórias, hoje é possível se ver a necessidade humana, abaixo da necessidade do lucro, sendo o trabalho o propósito da própria vida e não o meio para valorizar a vida, envolvido a um racionalismo exacerbado, associado ao obscurantismo de uma sociedade que não sabe mais questionar, acreditando ter todas as respostas sem saber mais quais seriam as suas perguntas, se tornando totalitário e auto destrutivo, o que Japiassu (2011, p. 182) descreve desta forma:

O processo de autodestruição da Razão é bastante recente: começou quando perdeu seu caráter revolucionário e emancipador que detinha na época das Luzes, quando constituía uma força de libertação contra a religião, a superstição e as crenças mágicas e se transformou em um instrumento de poder, de submissão das massas e uniformização das condutas; começou quando se converteu em razão instrumental e passou a impor-se como concepção unidimensional, a conceber-se e apresentar-se como racionalização ditatorial e totalitária: como concepção intrinsecamente lógica, não correspondendo a nenhuma realidade empírica. Começa a se enlouquecer quando se torna ao mesmo tempo instrumento do poder e da ordem e se converte em fim do poder e dos poderes.

Dussel (2015, p. 90-91) por sua vez revela o que princípio de pensamento eurocêntrico e da exploração pela razão, o racionalismo desenvolvimentista e centralizador. Centralizado no aspecto “cultural, econômico, científico etc.; mas, baseado em seus inícios, em uma superioridade técnico militar (...) superiores do ponto de vista científico e de ‘racionalização’”, o que nos faz refletir que a dificuldade em olhar o humano não necessário está atrelado apenas a sua visão dualista, mas também a sua visão dominadora e eurocêntrica:

Ora, como de fato a Modernidade é definida como pertencente ao horizonte exclusivamente europeu, pretendem que esse “contradiscurso” também seja fruto *exclusivamente* europeu. Dessa forma, a própria Periferia, para criticar a Europa, deveria se europeizar, já que deveria usar um contradiscurso “europeu” a fim de mostrar à Europa as suas contradições, sem poder, uma vez mais, apresentar nada de novo e vendo-se obrigada a negar a sua identidade (DUSSEL, 2015, p. 94)

Essa visão de um mundo eurocêntrico (em que a Europa é o centro do mundo) se desdobrou e vem se tornando cada vez mais um poder imperial, agora não mais europeu,

mas pelo domínio do capital, o que para Almeida (2003, p. 38) “a visão de mundo acelera de certa forma a produção capitalista, enfocando a divisão social do trabalho em trabalho intelectual e trabalho corporal”. O que complementa Gonçalves (1997, p. 22):

:

A força muscular do trabalhador, sua energia e sua resistência muscular passaram a ser objeto da exploração do capitalismo; seu corpo passou a ser corpo oprimido manipulável, um instrumento para a expansão do capitalismo.

E o que Nasser (1990, p. 5) interroga e nos convida a pensar sobre se tudo isso, se não seria conveniente com a dualidade:

Não será essa divisão conveniente ao sistema dominante para poder penetrar mais intimamente o corpo? Fazendo o homem repetir através dos séculos que é dois, um corpo e uma mente, o sistema platônico-cartesiano-cristão-capitalista, continua dividindo o ser humano em duas espécies: uma mental, por isso melhor, a classe dominante e outra física, inferior, a classe trabalhadora. Não estará o sistema econômico, capitalista, apoiado em hierarquias estabelecidas na visão dicotômica do homem?

O não pensar na integralidade em nossos dias não seria um ato necessário para manutenção de seus domínios? O Imperialismo crescente não se aproveita destas dualidades para aumentar seu domínio e opressão? O ser humano livre de razão porém dado ao trabalho, cada dia mais rápido, atento, avesso ao ócio, cada dia mais sobrecarregado, vivendo o seu labor e não a sua vida, sem tempo para pensar, questionar, refletir, escravo de seus novos caminhos, refém de seus desejos e que agora não leva mais “trabalho para casa”, sua casa é seu novo local de trabalho, sob o rege absolutista do capital, definindo uma meritocracia falaciosa associada a quem está mais atento, àquele que anda mais rápido e sem parar, no fim somos os mesmos, apenas andando mais rápido, correndo, cavalgando como retrata Han (2017, p. 35) “não se trata de um novo andar, mas “o correr ou o cavalgar não é um modo de andar novo. É um andar acelerado”.

O nosso viver social que entroniza o seu novo deus “o Mercado” esparteja o ser e o define por *status*, Japiassu (2011, p. 184) ensina:

O capitalismo atual, ao entronizar o Mercado como seu único Deus, e ao considerar cada um de nós como mercadoria, polui e prostitui o mundo, pois compra a beleza, mercantiliza a inteligência, transforma a cultura no que se vende, amesquinha a vida humana, mediatiza as massas e corrompe as elites pela cobiça por posse e status. Ao estimular o consumismo, favorece a obesidade mórbida e o hedonismo: o fundamental é ter. O homem se esquece de sua alma. Aliás, nem precisa dela.

Numa sociedade marcada pela predominante valorização do trabalho intelectualizado, que desvaloriza a pesquisa, oprime a docência que o domínio de sua elite

marcada pelo atraso e a irracionalidade ,que minimiza o humano, ridiculariza o saber científico reduz o homem a uma “coisa”, o que Freire (1989, p. 35) define como:

... uma sociedade sem povo, comandada por uma 'elite' superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais 'coisa' que homem mesmo.

Valorização esta que é fruto das concepções dualistas podendo ser entendido que a alma (morada da razão) é lhe atribuído “todo o valor”, enquanto o corpo “não tem valor”, o que Gonçalves (1997, p. 21- 22) descreve da seguinte maneira:

Em toda a história da civilização ocidental, sempre houve a separação entre o trabalho que exige maior participação corporal, o manual e o trabalho intelectual. A este último somente tinham acesso os indivíduos das classes dominantes. (...). Com o desenvolvimento da manufatura, foram, pouco a pouco, aparecendo os operários, já empregados por grandes capitalistas. O trabalho manual sempre ocupou, assim, um lugar inferior na hierarquia social da civilização ocidental, pois toda sua realização se dava sob o jugo de classes dominantes (...). Com o desenvolvimento da indústria moderna, surgiu divisão técnica do trabalho, em que o operário realiza tarefas isoladas, que correspondem apenas à parte específica do produto final. Separando-se do produto final, o operário moderno tornou-se indiferente em relação a seu trabalho, perdendo a ligação afetiva com o produto de suas mãos. As mãos e todo o seu corpo esvaziavam-se do espírito, para poder realizar maquinalmente a tarefa que lhes é imposta.

Em nossos dias não é possível responsabilizar Descartes, pois o contexto histórico e científico não nos permite, como afirmou Capra (1982, p. 54-55):

O método de Descartes é analítico. Consiste em decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes e em dispô-las em sua ordem lógica. O que o mesmo autor resume sendo “esse método analítico de raciocínio é provavelmente a maior contribuição de Descartes à ciência”. E nem ao menos o dualismo cristão, pois não há “dogmas a serem seguidos” e o sacro passou a ser protestado e o “deus” não é mais o mesmo.

No entanto, o pensamento cartesiano está tão intrínseco em nossa cultura que é possível ver a disjunção, na atualidade incorporada num processo de fragmentação, da ciência e do ser humano, dividido em diversos momentos, somos considerados sempre partes, na medicina ora somos cabeça, somos troncos, somos membros, somos feitos de carne, nervos, ossos, ou somos cobaias e testes para o desenvolvimento de produtos, amostras para testes de vendas, embalagens para apresentações, ou simples coisas e, porque não, em alguns momentos alma e espírito. E, o dualismo cristão, na crença que de uma teoria da prosperidade em que só é abençoado e justo os prósperos e bons, o contraditório é herege ou anátema. Em contrapartida a essas afirmações Young (1978, p. 427) nos orienta que:

Nenhum homem deve pensar que é uma simples cifra – ser levado a

pensar que os seus préstimos não serão levados em conta (..) Quando uma pessoa pensa continuamente que é apenas um pouco melhor que uma máquina, ela perverte o propósito de sua organização e prejudica tanto a mente quanto o corpo. Por quê? Porque o trabalho mental não encontra correspondente ação no organismo do tabernáculo (no corpo) e não tem escopo – o campo do trabalho que deseja e que foi sabiamente designado que tivesse. Pensai de acordo com vossos atos e age de acordo com vossas reflexões.

É notório que os efeitos e as consequências do dualismo na educação atual, compreendendo assim melhor o processo imperialista do capitalismo exacerbado, a fim de entendermos como hoje o oprimido protege o seu opressor e a ele se justifica é impossível falar destes em nosso país e, principalmente, na educação sem ouvirmos o patrono da educação nacional. Paulo Freire em seu livro “Educação como prática da Liberdade” fez uma importante explicação sobre sua obra e a escolha de qual modelo de educação buscamos:

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem sujeito (FREIRE, 1980, p. 36).

Freire, (2014b, p. 50) denuncia nossa realidade e os frutos deste dualismo, que hoje se transborda na cultura neoliberal, da seguinte maneira:

As doutrinas neoliberais procuram limitar a educação à prática tecnológica. Atualmente, não se entende mais educação como formação, mas apenas como treinamento. Creio que devemos continuar criando formas e alternativas de trabalho. Se implantada de maneira crítica, a prática educacional pode fazer uma contribuição inestimável à luta política. A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social. A educação consegue dar às pessoas maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. É essa clareza que lançará um desafio ao fatalismo neoliberal.

E que é comprovada com os avanços da tecnologia, a comunicação em massa, da mídia social, da negação da ciência, das dualidades dos discursos em meio à manipulação das massas e de uma alienação totalitária, como afirma Japiassu (2011, p. 185):

Converteram-se em poderosos instrumentos de manipulação e alienação de essência totalitária cuja finalidade seria a justificação da ordem estabelecida, o conformismo generalizado e a padronização das formas de pensar, agir e sentir. Têm um poderoso papel normalizador e massificador.

Tais reflexões são cada vez mais necessárias, pois em tempos que a opressão se

aflora, através do discurso político transpondo a democracia, propagando o ódio, avançando com o obscurantismo e a barbárie, temos que buscar sonhar os “sonhos possíveis. Ao ousarmos para fazer possíveis os sonhos impossíveis de hoje” (FREIRE, 2014b, p. 15).

Romper essa lógica dualista é acreditar neste sonho e, são estes sonhos que nos permitem existir e nos fazem “seres de luta pela libertação, SERES MAIS” (FREIRE, 2014b, p. 15), pois, Freire (2014b, p. 16) pontua que “é impossível existir sem sonhos”. E como uma voz de esperança (FREIRE, 2014b, p. 50-51), o autor define o que vem a ser uma das nossas principais responsabilidades na educação e na vida:

Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter a nossa esperança. Enquanto educadores progressistas, devemos nos comprometer com essas responsabilidades. Temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos da história.

É com essa reflexão e na “busca do inédito viável” que encerro esse capítulo que nos faz um alerta sobre o modo tenebroso em que o ser humano vem sendo minimizado por séculos. Inspirados ou não pelo dualismo racional cartesiano ou pelo dogmático cristão, fomos levados ao nosso atual cenário de opressão e confusão.

Assim, o próximo capítulo nos apresenta a importância e a possibilidade de uma educação humanizadora, libertária, ética e integral, como afirmou Young (1978, p. 245):

Quando falamos de educação, não deveis entender que consiste somente em o homem aprender as letras do alfabeto, em ser treinado em todos os ramos científicos, em tornar-se habilidoso no conhecimento das ciências ou ser um erudito clássico, mas também em aprender a considerar a si mesmo e aos outros.

A Educação deve ir além, deve olhar o homem por inteiro, como um ser contemplado e desenvolvido em seu todo, para tal se faz imperativo que o conheçamos e que respeitemos como um todo.

3 EDUCAÇÃO POR UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: SUJEITO ÉTICO, CRÍTICO E INTEGRAL

Olhar para o humano em suas múltiplas dimensões, integralmente, como pessoa e em suas diversas relações na sociedade. Considerando que o processo educacional não fará sentido se não olhar para o humano e suas múltiplas possibilidades de ser e de agir, olhando para o ser humano como um todo e não de forma fragmentada. A educação como a contribuição na formação do sujeito ético e do ser humano apto a superar os inúmeros desafios de sua vida pessoal e social. É importante ressaltar que são utilizados referenciais teóricos de visões e naturezas filosóficas diferentes, porém seus pensamentos se relacionam com o objeto de pesquisa.

3.1 A Formação Integral do Ser Humano: um percurso histórico sinuoso em direção a um projeto de humanização, através das mediações histórico-sociais.

Neste subtítulo, apresentamos o caminho sinuoso, ao longo da história, em que a formação integral do ser humano, que é uma educação que abarca as dimensões ética e política, capacitando-o a conviver em sociedade e a transformar a si, a sua realidade e o outro, desenvolvendo cada vez mais o seu potencial humano e transcendente.

Para o melhor embasamento de tais afirmações, do mesmo modo que feito nos capítulos anteriores, faz-se um pequeno resgate histórico-filosófico do conceito deste “ser humano”, por meio de registros de filósofos contemporâneos, assim como dos filósofos que os precederam e influenciaram a atual compreensão, o que nos possibilitará compreender um pouco melhor o que vem a ser esse “humano” e sua necessidade de formação integral como sujeito ético.

A propósito disso, de acordo com Agostini (2010, p. 84) podemos afirmar que:

A ética mobiliza o ser humano naquilo que é vital, nas várias dimensões, e engloba a natureza toda. Ela se distingue como capacidade crítica, reflexiva e de discernimento do ser humano.

Desta maneira, será possível compreender como a formação integral do ser humano está diretamente relacionada ao desenvolvimento de suas capacidades éticas, enquanto sujeito ético, capaz de discernir, analisar, investigar e depurar “em todos os níveis da ‘produção’ do instituído, bem como em todos os campos da vida humana” (AGOSTINI, 2010, p. 85)

Agostini, Silva e Silveira (2018, p. 199) afirmam que “a ética e a educação (são)

indissociáveis, sendo a ética o objetivo fundamental da educação”. É importante ressaltar que, para compreender melhor tal afirmação, temos que considerar as contribuições da filosofia, iniciando pelos gregos, como destaca Agostini (2010, p. 23), que afirma “a importância de conhecermos os filósofos gregos” e, citando Cortina (2005, p. 51, *cf.* AGOSTINI, 2010, p. 23), informa que ali está o nascedouro da cultura ocidental. Agostini (2010, p. 23) sublinha: “A filosofia ocidental - como toda a cultura do Ocidente em geral - nasceu sem dúvida entre os antigos gregos”.

O próprio Agostini (2010, p. 24), por sua vez, expressa-se da seguinte forma:

Os filósofos gregos fundam seu pensamento na pergunta pelo “ser” das coisas. Buscam sua verdadeira realidade, na autêntica natureza, pois, muitas vezes, as aparências enganam. Esta busca do “ser ele mesmo” desemboca logo na pergunta pela verdadeira “virtude” e a verdadeira noção do “bem”.

Esta busca pelo “ser” do “humano”, e sua real posição na sociedade, foi “debatida” na Grécia antiga de modo especial, porém não exclusivo, por três de seus mais conhecidos filósofos: Sócrates, Platão e Aristóteles.

Segundo Agostini (2010, p. 25), o pensamento socrático baseia-se na busca do conhecimento, que deve ser feito “pela busca do bem e da verdade”, sendo o diálogo e o consenso, na busca da verdade e do bem, somado ao autoconhecimento, o desafio de toda a humanidade. Agostini (2010, p. 25) o descreve da seguinte maneira:

A excelência humana reside na atitude de busca do verdadeiro bem para colocá-lo em prática [...].
A busca da verdade não é uma mera curiosidade, mas a busca dos conhecimentos necessários para agir bem. Chega-se, assim à sabedoria, ou seja, à excelência humana, à felicidade ou à vida boa. Sócrates acredita que se alguém que realmente conhece o bem não pode agir mal. Quem age mal seria um ignorante. Conhecer o bem é sentir-se impelido a agir bem. A educação dos cidadãos consiste, por isso, numa tarefa ética primordial.

Para Rodrigues (2001, p. 251), isso significa que esse sujeito ético deve ser “capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas escolhas”, sendo que o “investir no desenvolvimento da capacidade ética do ser humano representa investir na sua capacidade crítica, reflexiva e de discernimento” (AGOSTINI, SILVA E SILVEIRA, 2018, p. 200). Sem esta capacidade, não há formação integral e o humano passa a ser fragmentado, mas não visto como um sujeito ético “lastreado na liberdade, na autonomia e na responsabilidade”, pois “a ética mantém e garante o respeito da dignidade humana” (AGOSTINI, SILVA E SILVEIRA, 2018, p. 200).

Sendo assim, de acordo com Agostini (2010, p. 26), Platão conheceu e conviveu com Sócrates até que, “após várias viagens, sentiu-se vocacionado a ilustrar seus

concidadãos, fundando uma escola à qual deu o nome de Academia”. Em termos éticos, segundo o mesmo autor (2010, p. 26-27), “Platão nos deixa claro que é só em uma comunidade bem organizada que podemos ser realmente felizes” e, ao falar da alma humana, o filósofo grego trabalha com três dimensões:

Racional: capacidade de raciocínio, inteligência, capacidade de conhecer, elemento superior e de excelência no ser humano, irascível (ou paixão): lugar de decisão e da coragem, predomínio da vontade, fundada numa força interior que colocamos em ação, sobretudo quando a razão e os desejos entram em conflito. Apetites: parte concupiscível = desejos, paixões e instintos.

Assim sendo, a sabedoria é conquistada no equilíbrio do racional, do irascível e dos apetites, sendo que o equilíbrio entre razão, apetites e paixões contribui para que o homem seja melhor e mais consciente de suas obrigações na sociedade, pois ele consegue, através da razão, conter a paixão e dominar os desejos. Assim, podemos compreender como Platão via a educação e sua importância para o homem, como afirma Severino (2006, p. 624):

Platão via a educação como a necessária formação do espírito, levando os homens ao conhecimento do bem e, assim, à sua prática. A grande questão era como formar os homens de bem e levá-los ao conhecimento do bem assim como à sua prática.

Esse conhecimento e a respectiva prática são o que diferencia o ser humano, demonstrando sua formação, suas competências, habilidades e proporcionando-lhe autonomia. Aristóteles, para Agostini (2010, p. 28), é, por sua vez, “uma imagem fiel do espírito helênico. Longe do rigorismo moral de Platão, ele não dispensa nada deste mundo”, o que Severino (2006, p. 624) complementa afirmando que Aristóteles valorizava a realidade empírica do Estado e a condição social do indivíduo, trazendo-nos o entendimento de que a formação ética dos indivíduos é o único caminho para a virtude, “para cujo desenvolvimento as estruturas político-administrativas devem fornecer as condições objetivas, e a educação, as subjetivas”.

Virtude esta que, para ele, é necessária a fim de que o homem seja inserido na sociedade que vivemos, pois, para Aristóteles (1973, *cf.* SEVERINO 2006, p. 624), “o homem é, por natureza, um ser político” e, sendo assim, “o homem não se basta a si mesmo”. Para Agostini (2010, p. 29-30), o filósofo Aristóteles apresenta outro caminho para a felicidade:

Assim sendo, nosso filósofo apresenta igualmente outro caminho para a felicidade que é o do exercício do entendimento prático, que passa pelas virtudes, num domínio das paixões e de uma relação amável e satisfatória com o mundo natural e social em que estamos integrados.

Com isso, e de acordo com SEVERINO (2006, p. 624), é possível afirmar que as posições aristotélicas são ainda mais reforçadas com a apropriação que delas faz a teologia cristã, graças ao trabalho filosófico feito, sobretudo por São Tomás de Aquino, própria do teocentrismo, assim como também se encontram em Agostinho de Tagaste e Boaventura de Bagnoregio.

Severino (2006, p. 625) destaca a importância, para a educação deste período, da “impregnação profunda da cultura helênica pelo Cristianismo” e de como, “nesta tradição filosófica”, a educação com base na humanização e no desenvolvimento máximo das capacidades humanas passa a ser necessária:

Nesta tradição da Filosofia, a educação é vista como garantindo a humanização do homem na medida em que ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito[...]. A transformação do mundo, a construção da sociedade, o aprimoramento da existência objetiva, decorrem agora diretamente da transformação, do aprimoramento íntimo do sujeito [...]. Nessa tradição de valorização da autonomia subjetiva, a educação é sempre entendida como um investimento feito pelos sujeitos, dos recursos da exterioridade, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade subjetiva. A educação identifica-se então com o próprio método do conhecimento, com o exercício da vivência da consciência, uma vez que educar-se é aprender-se cada vez mais como sujeito, buscando agir com vistas a realizar-se cada vez mais como tal. (SEVERINO, 2006, p. 625)

Segundo Agostini (2010, p. 35-39), nesta visão teocêntrica, o amor estabelece prioridades, passa a ter cuidado com os fins e os meios. O meu fim é chegar a Deus, e só posso alcançar este objetivo se meus meios forem bons. Com isso, os bens deste mundo são meios para chegar a Deus e devem ser equilibrados, na busca da “justa medida”.

São Tomás de Aquino é um dos grandes pensadores que colabora com a visão teocentrista, dizendo que o homem deve fazer uma leitura da própria natureza; nela encontrará a verdadeira felicidade; e já que a felicidade plena não é possível nesta vida, o homem encontrará felicidade na contemplação da verdade que é Deus, pensamento que Agostini (2010, p. 37) descreve da seguinte maneira:

A realização plena dessa felicidade não é possível nesta vida. Enquanto a felicidade não se realizar, o ser humano sacia sua sede na contemplação da verdade que é Deus, ao mesmo tempo monarca do universo ao estabelecer lei eterna, donde emana a *lei natural* com seus conteúdos morais. [...]

Esta lei-natural nos reenvia às *inclinações naturais*, pois nossa natureza tem nela inscrito o que procede da lei divina.

Sendo assim, retornamos a Deus no agir pelo “Bem Agir”. Apoiando-se em tais teorias, o Frei Boaventura de Bagnoregio definiu o “sê bom e será sábio”, indicando dois caminhos para a sabedoria, quais sejam, o da especulação e o da prática (a prática das

virtudes). De acordo com Agostini (2010, p. 40), para Boaventura, o importante não é conhecer a verdade, mas antes é desejável viver a verdade, “pois esta nos torna verdadeiramente humanos e livres”. Sendo assim, Agostini (2010, p. 40) destaca que, para este autor: “Não interessa tanto possuir; antes, ele deseja ser. Possuir todos os saberes e não ser virtuoso é falta de vida. Assim, a virtude vem antes da ciência, o ser bom vem antes do ser inteligente e douto”. Agostini (2010, p. 40) continua:

As virtudes intelectuais iluminam, por sua vez, a razão, a fim de que escolha o justo meio e não opte por falsos equilíbrios. Boaventura enumera cinco virtudes: a arte ou a indústria, a ciência, a prudência, a sabedoria (no sentido aristotélico) e a inteligência. A prudência ocupa o lugar central, estabelecendo uma união entre o sujeito, conhecimento e o afeto, a partir dos quais se consuma a ação moral.

Passado esse período, permitindo-nos um salto temporal, dá-se início a uma fase definida por Agostini (2010, p. 41) como “Dos modernos aos contemporâneos”, passando pelo racionalismo, empirismo, iluminismo e pelo criticismo. Essa fase se inicia com o anteriormente citado por René Descartes, do qual destaco aqui sua percepção de linearidade histórica, resgatando a relevância de seu pensamento do homem pelo cogito – “Penso, logo existo” – e captando a realidade por dois caminhos: a razão (*res cogitans*) e as coisas (*res extensa*), o que inaugura um “dualismo”, pois são realidades tidas como independentes.

Desta forma, para Descartes, o ser humano é este que vem identificado como homem da razão, chamado a desenvolvê-la de forma autônoma e não heterônoma, ou seja, livre. A razão é entendida por Descartes como realidade objetiva e como reta razão, estendida a todos os seres humanos.

Mais tarde, Immanuel Kant destacaria que “a razão pode nos ajudar a descobrir os verdadeiros imperativos categóricos, associando a capacidade ética para perceber neles as normas morais” (AGOSTINI, 2010, p. 45). Para Kant, essas normas derivam de uma “lei moral em nós que enche a alma e causa admiração e respeito” (AGOSTINI, 2010, p. 44). Sendo assim, indica a “existência de todo o conjunto de imperativos categóricos, o que é um fato de razão”, resultado de comandos incondicionados em que a razão se nos apresenta como um dever, “como, por exemplo: cumpra suas promessas, diga a verdade, socorra alguém, etc.” (AGOSTINI, 2010, p. 44).

Kant afirma que:

A própria humanidade que está em cada um de nós é o fundamento do juízo categórico [...] assim a verdadeira moralidade supõe um verdadeiro respeito pelos valores que estão implícitos na obediência aos imperativos categóricos. (AGOSTINI, 2010, p. 45).

Agostini, (2010, p. 45) esclarece que, para Kant:

Obedecer aos imperativos categóricos é obedecer a nós mesmos, sendo reconhecidos em consciência por nós próprios como universais. Dá-se, então, uma liberdade como autonomia, que reconhece nas pessoas a sua própria dignidade. Assim Kant identifica uma qualidade humana surpreendente que é a da liberdade como possibilidade de decidir. Assim, o ser humano passa a ser protagonista de sua vida, sendo alguém, um fim e não um meio ou objeto.

Com esse pensamento, de que o ser humano passa a ser o protagonista de sua história e de que a educação deve, a partir daí, ter uma perspectiva pedagógica em que a formação humana deve ter maior relevância, construiu-se um projeto da modernidade denominado como iluminista, o que, para Severino (2006, p. 626), tem em Immanuel Kant e Rousseau os seus representantes mais significativos:

[...] os mais significativos representantes dos construtores do projeto iluminista da modernidade, no que se refere a essa perspectiva de uma outra pedagogia de acordo com a formação humana, visada pela educação, passa necessariamente pela consideração da condição natural do homem como ser social.

Com isso, Severino (2006, p. 626) acredita que:

A filosofia moderna refere-se aos indivíduos, mas pressupondo-os como partes integrantes de um corpo social que os atravessa de fora a fora. Consciência, liberdade moral, perfeição humana, vontade livre são dimensões relacionadas à vida dos indivíduos, mas elas só ganham consistência plena com a inserção dos indivíduos na estrutura social.

Já no fim do século XIX, surge o que Agostini (2010, p. 49-51) define como “Éticas da Linguagem”. Tem como base a chamada virada linguística, sendo seu principal precursor Friedrich Nietzsche; este, em sua obra, critica toda a visão ética e moral do ser humano, rompendo com a visão teológica para apresentar uma concepção estética do mundo e da vida, e não moral. Desvincula-se da moral, introduzindo o conceito de “eterno retorno”, ou seja, uma vida estética, definida em três estágios: o “Tu deves”, o “Eu quero” e o “Eu Sou”. Passa-se da moral, da tradição e da religião, para o estágio da vontade de viver em liberdade e, deste, para o desfrute da própria existência, no desejo do que é, surgindo assim o niilismo, ou seja, o crepúsculo do Deus moral.

Sem a moral e sem um fim além do dever, cada qual busca a sua verdade e tudo se liquefaz, não havendo nada sólido. Sendo assim, para Nietzsche não existem fenômenos morais, mas apenas uma interpretação moral dos fenômenos. Para Agostini (2010, p. 50), o autor estabelece a lei da autonomia da vontade como aquela capaz de selecionar o seu desejo.

Durante o amadurecimento da modernidade, com as ideias iluministas, um processo de contínua mudança passa a fazer parte da sociedade, influenciando a

contemporaneidade, na chamada pós-modernidade, o que leva Severino (2006, p. 629) a destacar uma nova compreensão da educação:

Uma nova forma de se compreender a educação: nem mais sob a prevalência de uma teleologia ética nem mais sob a perspectivização política. Tanto a ética como a política estão sendo questionadas como referências básicas da educação. Como se trata de um pensamento ainda em construção, fica difícil, por falta de distanciamento, apreendê-lo em toda sua extensão, profundidade e magnitude. Essa nova orientação vem sendo designada de filosofia pós-moderna ou pós-estruturalista, substrato filosófico de uma possível nova era histórico – cultural: a pós-modernidade.

A pós-modernidade é descrita como o rompimento do conhecimento sólido, o que “representa uma louvável abertura para a multiplicidade das vozes culturais espalhadas pelo planeta” (GOERGEN, 2005, p. 26), um conhecimento que cresce e rompe com o senso comum. Para Severino (2006, p. 629):

Seu irracionalismo potencial emerge com a acusação que faz aos comprometimentos da razão com o poder opressivo sobre o homem, da hostilidade da razão à vida. A razão acaba sendo vista apenas como agente de repressão e não instância de libertação, como o pretendia o iluminismo. Os germes dessa crítica radical surgiram na própria Modernidade, como Nietzsche, Freud e Marx, mas se consolidam no pensamento atual, com Foucault, Deleuze, Guattari, Lyotard, Baudrillard e Maffesoli, entre outros pensadores.

Em nossos dias, os debates se projetam, cada vez mais emergentes, num convite ao diálogo. Torna-se cada vez mais evidente, além do consenso de mudança, a necessidade de olharmos para o humano de modo integral.

De acordo com Tavares (2009, p.142):

A educação integral tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional.

Cada vez mais, há a compreensão de que a educação vai muito além de um conhecimento tecnicista, fechado e protocolar, para se voltar ao sujeito e à sua autonomia, como definido por Severino (2009, p. 2): “Sem dúvida, a educação, em seu sentido mais profundo, é o processo fundamental para a constituição do humano”. Agostini, Silva e Silveira (2018, p. 204) acrescentam que a “Missão da educação é ultrapassar-se, despertar seres para o universo da pessoa, fazê-la desabrochar numa existência verdadeiramente humana de imanência e transcendência, pois não pertence a ninguém a não ser a si mesmo”.

Neste diálogo, o anteriormente citado, Rodrigues (2001, p. 249), elucida o que é

“o Homem educado” e identifica a diretriz básica da educação:

O Homem educado é aquele que atingiu a sua maioridade, que se emancipou de todos os que foram os condutores dos seus primeiros passos. Ao se emancipar, torna-se o condutor do próprio processo de reformulação, e autodesenvolvimento[...]

Essa deve ser a diretriz básica da educação: educa-se para emancipação, para a autonomia.

Neste contexto, Morin (2000, p. 15) salienta, por sua vez, que é fundamental aprender “a unidade complexa da natureza humana e totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas”. Desta forma, a educação tem em si um ponto central: O SER HUMANO e seus contextos, pois todo conhecimento deve contextualizar seu objeto” (MORIN, 2000, p. 47), pois, para tudo há contextos, e para o ser humano, ainda mais.

Sendo assim, não é possível falar em formação integral e ética do ser humano sem levarmos em consideração o mundo do trabalho e a realidade capitalista-liberal em que o aprendizado de habilidades técnicas e profissionais são premissas básicas para “atender às necessidades” desse ser humano que vive, sofre, busca, luta e espera por dias melhores.

Com isso, uma formação integral implica também em acompanhar e até assumir em suas mãos as marcas destas pessoas, homens e mulheres, que, em sua maioria, vivem uma vida sofrida, privada do tempo de sua família, condenada a um ciclo de pobreza, de submissão e de preconceitos, sendo subjugadas em seu potencial.

A falta de uma educação humanizadora, que contemple o ser humano como um todo, pessoal e profissional, faz com que pais aceitem o seu lugar no ciclo de opressão e têm nos seus filhos e na educação a esperança de romper esse ciclo de miséria o qual se sente aprisionado, condenado e sem esperança.

É recorrente afirmarmos que a educação e suas múltiplas aplicações, seja cultural, técnica ou profissional, deve desenvolver o indivíduo em sua integralidade. Porém, a afirmação de Agostini, Silva e Silveira (2018, p. 204) se faz necessária e verdadeira:

Sabemos que a profissão, a preparação técnica e funcional é necessária para um mínimo de liberdade material, na qual a vida pessoal, sem esta, se asfixia, mas deve ser entendida também como complemento, parte da liberdade, pois o homem se constrói através de um processo pedagógico que deve servir-lhe de guia, ter transparência para que ele possa recriá-los, percorrer seus próprios caminhos, sua emancipação pessoal, deve ser ciente dos sistemas que o abarcam(...)

A educação funcional e técnica não pode ser o centro da obra educativa da pessoa humana.

Severino (2009, p. 13) define:

... a educação como o esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, como esforço para a instauração de um projeto de efetiva humanização, feita através da

consolidação das mediações histórico-sociais da existência humana.

Desta forma, a formação humana e ética abrangente deve fazer parte da educação do indivíduo, integrando ao seu cotidiano suas várias dimensões, enquanto ser integral. Inclui-se, então, tanto a dimensão somática como a psicoafetiva, tanto a dimensão social como a espiritual. Considera-se a pessoa no seu todo, incluindo-se as relações pessoais, intimidades, singularidades, amores, desejos etc. e - por que não? - O aprimoramento em suas práticas profissionais.

Contudo, Severino (2009, p. 17) conclui que a educação “é práxis”, ou seja, “não se trata de uma prática mecânica, transitiva; é prática orientada, norteadada e pensada”, promovendo assim o conhecimento, a autonomia e a liberdade.

Freire (1981, p. 8) elucida a importância da educação como práxis; esta tem o homem como seu personagem principal, sendo descrita da seguinte maneira:

Uma vez mais teremos de voltar ao próprio homem, em busca de uma resposta. Porém, não a um homem abstrato, mas ao homem concreto, que existe numa situação concreta. Afirmamos anteriormente que a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas.

Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir.

Estamos passando por um período de intensa mudança, o que provoca certos desequilíbrios aos profissionais em geral, ainda mais aos educadores que têm o dever de refletir sobre suas atitudes e ações nos contextos de suas vidas e do seu compromisso profissional. De fato, superando as tensões a que o momento atual nos submete, o educador deve prosseguir demonstrando, em sua práxis pedagógica, o seu compromisso com o humano, com o sujeito ético, compreendendo que a “educação está atrelada à significação da existência humana na sua integralidade” (SEVERINO, 2009, p. 17), pois, “a escola é o elo que abarca os tempos e que faz história, é um abrigo de informações vivas” (AGOSTINI, SILVA E SILVEIRA, 2018, p. 205).

Freire (1981, p. 9-10) define como verdadeiro compromisso aquele em que o sujeito

que se compromete é o sujeito ativo, prevalecendo sua natureza humana:

Esta é a razão pela qual o verdadeiro compromisso, que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tampouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso. Isto seria anular a essência do compromisso, que, sendo encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles com os quais alguém se comprometer, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso.

Pois bem, se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo.

A educação, com suas propostas pedagógicas, deve “elaborar-se a partir da vida, tecendo o que possa sustentá-la, enquanto cuidado de si, respeito dos outros, equilíbrio da natureza e cultivo da transcendência” (AGOSTINI, SILVA E SILVEIRA, 2018, p. 205). Cabe desenvolver uma capacidade crítica, frente à sociedade capitalista, esta que se atém à instrumentalização da razão para a produção e o consumo, nem sempre ou muito pouco se importando com o humano e suas demandas estéticas, enquanto concepção integral. O que para Mészáros (2008, p. 25) define como “uma mudança além do capital”.

Deve-se compreender o profissional como um agente de transformação social, com compromissos claros, dentro de uma visão totalizante, assim definida por Freire (1981, p. 11):

Seu compromisso como profissional, sem dúvida, pode dicotomizar-se de seu compromisso original de homem. O compromisso, como um que fazer radical e totalizado, repele as racionalizações. Não posso nas 2as feiras assumir compromisso como homem, para nas 3as feiras assumí-lo como profissional. Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso, quando exerço um que fazer atributivo, negar o sentido profundo do que fazer substantivo e original. Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras.

Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno.

É fundamental que a educação profissional faça parte deste debate, para que possa ser associada ao desenvolvimento humano. Diferentemente do que vimos sob a perspectiva histórica, no Brasil, não basta uma educação voltada apenas a “aprendizes de

ofícios”, sendo o homem e a mulher meros apêndices das máquinas.

Indo, assim, ao encontro do que foi definido por Severino (2006, p. 624), queremos também com ele afirmar que a educação “consolida-se como teoria do ato e da potência, pois a educação não será nada mais do que um processo de atualização das potencialidades do ser humano”.

3.2. Por uma formação integral e ética que vá além do capital

Encontramo-nos em meio a cenários em que a única certeza é a incerteza e que o projeto neoliberal em curso em nosso país nos alerta para a fúria capitalista em nossa sociedade. Sendo assim, é ainda mais necessário o pensar, o resistir e o lutar por uma educação integral, ética e emancipatória, conforme convida Mészáros (2008, p. 35):

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo desenvolvimento do sistema. Apenas modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas(..). É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a serem inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Mais uma vez, se vê que a sociedade está passando por adaptações e o atual cenário político demonstra que esse movimento é muito mais amplo e que muito ainda está por vir; porém, a lógica continua a mesma. Tal contexto é retratado como na afirmação de Agostini (2015, p. 1751), quando diz que “a formação cultural na contemporaneidade se encontra em processo de mudança”, acompanhada por um “pensamento ainda em construção” (SEVERINO, 2006, p. 629).

Segundo Xavier (1997, p. 287), é necessária uma reflexão maior e direcionada, acerca do nosso contexto de constantes mudanças e de como a educação está presente em todo este processo. A autora define que “mudança” é um tema que está cada vez mais presente no discurso atual e tal fato provoca desequilíbrio e inquietude nos profissionais em geral e nos educadores. Isso nos leva a refletir sobre conceitos como “revolução” ou “inovação”, “modernidade” ou “pós-modernidade”, sendo que, para a primeira indagação, ela sugere que mudança tem o mesmo sentido de “revolução” ou “inovação”, em que há um processo de construção inédito, pelas especificidades das condições gerais sob as quais ocorre no sistema. De acordo com as palavras da própria autora:

[...] pode-se dizer que, se mudança tem o mesmo sentido de “revolução” e

de "inovação", ela é um processo de construção inédita, pelas especificidades das condições gerais sob as quais ocorre no sistema, e dos seus instrumentos, que são o produto das pessoas que a concretizam pela interação social. Além de a mudança ser original e única, é intencional e deliberada para melhorar um sistema - no caso, o educativo - por se supor que ela o torna mais eficaz na consecução de seus objetivos e mais efetivo, o que garante a sua visibilidade na sociedade. (XAVIER,1997, p. 288)

Esse “melhorar um sistema”, tornar “mais eficaz” e “efetivo”, remete-nos à formação integral e à necessidade que se contemple o sujeito ético, tendo como propósito que o indivíduo se torne cada vez mais autônomo à medida que tem suas necessidades básicas atendidas. Para que a autonomia dos sujeitos seja reconhecida, Rodrigues (2001, p. 249) aponta alguns aspectos. Leiamos:

E que aspectos podem ser destacados para que seja reconhecida a situação de autonomia nos sujeitos? Podemos indicar pelo menos três: a da autonomia da vontade, a da autonomia física e a da autonomia intelectual. O sujeito se torna autônomo, no primeiro plano, quando capaz de estabelecer relações de equilíbrio racional entre suas emoções e paixões. Igualmente, ao se tornar capaz para assumir a responsabilidade pelo próprio corpo e as relações equilibradas com o mundo natural. E, acima de tudo, quando determinar e escolher livremente os meios e os objetivos de seu crescimento intelectual e as formas de inserção no mundo social. Preenchidas essas condições, ele pode ser reconhecido como sujeito social.

Freire (2015b, p. 91- 92) ratifica que tal autonomia vai se construindo “com materiais que, embora vindos de fora de si, são reelaborados por ela”. A autonomia vai “penosamente construindo-se”, fazendo parte das relações humanas. Desta maneira:

É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida. [...] No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Esta necessidade de o homem aprender a viver em sociedade, o aprender a fazer, faz parte da proposta de uma educação integral, não mais perpetuando a exclusão de uma educação “bancária” meramente “tecnicista” e voltado unicamente a qualificar a mão de obra para colocá-la no mercado, como uma mercadoria, o que é definido por Marx (1996, p. 41) com as seguintes palavras:

Daí o paradoxo econômico de que o meio mais poderoso para encurtar a jornada de trabalho se torna o meio infalível de transformar todo o tempo de vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital.

Essa educação bancária é descrita por Freire (2015b, p. 82) da seguinte maneira:

Na educação “bancária” [...] para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo a dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

No entanto, citando novamente Marx (1979, p. 171), é possível entender a importância de uma educação que veja o homem como um ser de relações, observando “a ligação social e política com a produção”, compreendendo que:

A estrutura social e o Estado estão continuamente evoluindo do processo vital de indivíduos definidos, mas indivíduos, não como talvez pareçam à sua imaginação ou à de outros, porém como realmente são; i.e., como são efetivos, produzem materialmente, e são ativos dentro de determinados limites materiais, pressuposições e condições independentes de suas vontades.

A produção de ideias, de concepções, de consciência, é a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material, e as relações materiais dos indivíduos, com a linguagem da vida real. A consciência nunca pode ser senão a existência consciente, e a existência dos homens é seu processo vital concreto.

Aqui se faz necessário destacar o pensamento de Paulo Freire que em sua obra a busca do ser humano e suas complexidades e incompletudes, o que nos leva a refletir sobre como deve ser essa pedagogia ou o método a ser utilizado, tal como o ensino de princípios e valores, que pode levar o indivíduo a superar seus desafios profissionais e os labores de sua vida, sendo que o homem é capaz de grandes conquistas e conhecimentos, mas tem dificuldade de lidar com seu semelhante de modo igualitário.

Podemos compreender, pois, que ser capaz de fazer revisões faz parte do processo de educar. Trata-se de compreender que a educação deve ser revista, de modo a atender as potencialidades humanas e preparar o indivíduo para o futuro. É fundamental “a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente” (MÉSZÁROS, p. 52).

Apresenta-se o desafio de romper paradigmas e continuar a viver e ser educador, como dito por Freire (2015b, p. 92): “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. E o mover-se é compreender que:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, “marcar as lições” de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.

O olhar para o humano, seus embates, para a construção que o possibilite a autonomia e liberdade, é o desafio que se mostra presente, sendo que nunca é demais lembrar que a “aprendizagem é a nossa vida” (MÉSZÁROS, p. 53). É a “educação um

conjunto de influências” que uma geração exerce sobre a outra (DURKHEIM, 1995, p. 1).

Do mesmo modo, Johann (2009, p. 80) acrescenta a esse debate a necessidade de trazer à educação um nível maior de consciência, que permita o aluno ver, ouvir, sentir e atuar sobre o mundo, não sendo um mero espectador, mas sim um sujeito participante, atuante, autônomo, capaz de expandir os seus horizontes:

Um nível de consciência intransitiva não permite ver, ouvir, sentir, expressar e atuar sobre o mundo. A leitura que ele faz de seu mundo é ingênua. Ele o apreende da forma imediata como este lhe é apresentando. Toma conhecimento dos fatos. Porém, não chegará a compreender as razões e os efeitos resultantes. Acaba acolhendo a realidade de forma simples e absorvendo opiniões como verdades inquestionáveis e de forma dogmática. Assim, permanecerá no fechamento de uma consciência, reduzindo seu existir ao tamanho que ele próprio lhe confere em sua simplicidade e ingenuidade. Seu horizonte, portanto, permanecerá sempre limitado à percepção ínfima, comparável ao nível de um simples animal calçado com viseiras.

É possível afirmar que a educação pode contribuir com o desenvolvimento de capacidades profissionais e na superação das consciências intransitivas, de modo a propiciar aos alunos mais do que um “adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2007, p. 161), mas proporcionando “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção” (SAVIANI, 2007, p. 161), tendo como premissa não o formar técnicos especializados, mas sim a politécnicos, como definido por Saviani (2007, p. 161):

Politécnica significa, aqui, especialização com domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Para tal, também se faz necessário aproximação da educação à ética, como enfatizado por Freire (2015b, p. 34):

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Para Johann (2009, p. 81), parece difícil olharmos para nosso sistema educacional e buscarmos o romper do capital produtivo quando se tem um sistema educacional em que a clientela proveniente do universo do labor dele não tem acesso. E se consegue ser incluído, sobretudo em níveis básicos do sistema, sucumbem pela necessidade de terem que sobreviver.

Sendo assim, ao pensarmos na prática educativa desprovida de um sentido mais dinâmico, faz-se necessária a busca do que definiu Freire (2001, p. 205) como o “inédito-

viável” que, na práxis educativa, já torna possível constituir uma ação ética, por assumir a responsabilidade no desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Para Rodrigues (2001, p. 235), a educação deve “preparar os indivíduos para a vida social” e as propostas de educação devem, além de transmitir conhecimentos e habilidades, “ser associadas à ética e à cidadania”. Esta é a base para a educação promover a consciência de que o ser humano é mais que produtor das condições de reprodução de sua vida e que as formas sociais devem fazer parte de sua organização social, além de serem orientadas pelos princípios de solidariedade e do reconhecimento do valor das individualidades.

Desta forma, Rodrigues (2001, p. 236) define que “a educação é necessária para que o Ser Homem seja constituído”; sendo assim, o ser humano deve ser educado “para que possa alcançar o seu potencial máximo”. O autor continua ressaltando que a formação humana se dá em dois planos distintos e complementares: “um de fora para dentro e outro de dentro para fora”.

Para Agostini (2015, p. 1751) “apresenta-se um desafio de grande porte quando a educação” chama a si “a responsabilidade por uma formação eticamente constituída e epistemologicamente em desenvolvimento”, o que requer uma compreensão de educação para “além de qualquer processo de qualificação técnica”, remetendo para a “formação de uma personalidade integral” (SEVERINO, 2006, p. 621).

Sendo primordial a valorização e importância do educador e o educando na construção do conhecimento, sendo que a educação provém de uma ação do meio exterior ao indivíduo, enquanto este participa do meio social, meio este que transmite conceitos e valores que conduzem o indivíduo e a sua formação, compreendendo que educar é acionar os meios intelectuais de cada educando, para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais, e para que ele seja capaz de dar continuidade à sua própria formação. Assim, a educação possibilita que cada indivíduo adquira a capacidade de se autoconduzir no seu próprio processo formativo.

Com tais afirmações, fica evidenciada a necessidade da ação ativa por uma formação integral e ética do indivíduo, sendo este o seu grande desafio. Segundo Rodrigues (2001, p. 252): aí residem “alguns dos grandes desafios para a ação educativa como ação formadora do ser humano”. Rodrigues (2001, p. 252) vai além, ao dizer que:

[...] todas as grandes tragédias que a humanidade conheceu resultaram de ações implementadas por indivíduos ou grupos humanos dotados dos conhecimentos e dos recursos tecnológicos mais avançados, à época dessas tragédias. Desse modo, podemos desconfiar de que o domínio de conhecimentos e de habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos, porque não promove, por si mesmo, a formação ética do ser humano. Essa formação ética é uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples

tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e de habilidades. A formação humana só estará completa se acompanhada do desenvolvimento de princípios de conduta que possam ser reconhecidos como de validade universal.

Visto isto, é imperioso ressaltar que a sociedade passa por intensas transformações, o que Lipovetsky (2004, p. 78-79) define como “sociedade do espetáculo”, uma sociedade cada vez mais interligada e participativa, em que “os laços comunitários tradicionais rompem-se, mas novas formas do ‘nós’, efêmeras, constituem-se, baseadas em experiências emocionais, em escolhas provisórias, em práticas pessoais sem compromisso formal”. O que para Goergen (2005, p. 55), é a “exacerbação do direito individual”. E afirma que “é preciso encontrar novas formas de limites, de normatização dos comportamentos de modo a viabilizar a convivência humana e a sobrevivência da espécie”.

Identificamos relações exacerbadas de uma “sociedade do espetáculo” e do consumo que nos impõe barreiras, que exclui e desagrega os que não “possuem”, que exige competências e habilidades cada vez mais aprimoradas, aguçadas e atualizadas e que, no entanto, tem encontrado grandes desafios nas relações humanas, pois elas partem do princípio da construção da moralidade com base na vida concreta, o que Goergen (2005, p. 54) define da seguinte maneira:

[...] parte-se para a perspectiva democrático-constructiva dos princípios da construção da moralidade com base na vida concreta, dos desejos individuais, da busca da felicidade e do prazer e da administração coletiva das individualidades.

Goergen (2005, p. 59) continua com a seguinte definição:

Este movimento dos campos epistêmico e ético, como não é difícil de perceber, trouxe consigo similar giro no campo educacional. A educação, antes destinada a aprimorar a conformidade do ser humano com os desígnios divinos, passa a ser concebida como um instrumento de aprimoramento de uma racionalidade que seja capaz de, desvendando os segredos da natureza humana quanto ao material, alcançar uma vida melhor para o ser humano aqui mesmo, na Terra. O homem precisa ser feliz aqui e agora e isto ele pode alcançar pela dominação e utilização dos princípios naturais. O conhecimento dos princípios e leis da natureza tornar-se o eixo central de um novo projeto de emancipação que tem na educação um de seus principais supostos de realização. O aprimoramento da razão e a ampliação dos conhecimentos tornam-se o seu mais estratégico recurso. Daí a necessidade de novos conhecimentos, novos métodos e novas formas de aprender. A renovação, valorização e democratização do conhecimento através dos procedimentos educativos não representam senão uma sequência lógica do novo projeto emancipatório. A educação, necessariamente, não pode deixar de levar em conta a nova realidade de expectativas seculares e racionalistas.

Faz-se necessária, então, profunda reflexão de nossos processos educativos, que rompa as barreiras por meio da ética, de princípios e valores, associando-os à vida real, de

modo que o jovem e o adulto possam desenvolver sua capacidade de julgar e tomar suas próprias decisões.

Lipovetsky (2004, p. 88) afirma:

Nesse sentido, nada é mais urgente que refletir, refletir, sempre refletir sobre o que deve mudar nos sistemas educativos para que preparem melhor os jovens a enfrentar os problemas do presente e do futuro. Esse é o ponto central de nossa questão.

Neste sentido, conhecer as habilidades e competências deste indivíduo é fundamental. Para Cunha e Heckman (2011, p. 139), “habilidade gera habilidade”, ou seja, “as capacidades pessoais reforçam a produtividade e outros recursos”. Com isso, ele é capaz de interagir e ler o mundo conhecendo seus desafios. Tal aplicação é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Diante deste pressuposto, revela-se como necessário superar conceitos de um mundo que, para Johann (2009, p. 33), é “um mundo altamente tecnizado”:

... é preciso, de imediato, passar a verificar quais propostas de superação em que consistem, de fato, as teorias e as tentativas de se fazer deste aparelho educativo um instrumento a serviço da construção de um povo livre, dinâmico e participativo, ou seja, um novo homem e uma nova sociedade.

Reforçando tal pensamento, Freire (2015a, p. 99) retrata a “transformação” social que provém de uma educação transformadora, com base na liberdade e na autonomia do sujeito. Ele nos convida a refletir e pensar no homem como um ser em formação, salientando que, neste processo de formação contínua, ele está sempre transformando o seu meio; desse modo, o autor revela ser cada vez mais necessário o ensino de valores e, assim, da ética, como parte essencial da pedagogia libertadora proposta por ele.

Freire (2015) descreve esta educação transformadora da seguinte forma:

Esta forma de pensar [...], fugindo obviamente à importação de modelos alienados, busca um saber autêntico, por isso comprometido. Sua preocupação não era, assim, a de formar bacharéis verbosos, nem a de formar técnicos tecnicistas. Inserindo-se cada vez mais na realidade nacional, sua preocupação era contribuir para a transformação da realidade, à base de uma verdadeira compreensão do seu processo.(FREIRE, 2015, p.99)

Johann (2009, p. 34) define o ser humano com as seguintes palavras:

[...] o ser humano não nasce pronto, ele não nasce com um programa pré-determinado e tão pouco sabendo como realizá-lo. Sua travessia será um contínuo e permanente aprender a ser. Esta aprendizagem se fará de maneira informal e formal. Ele estará sempre experimentando e acertando. Todos os momentos de sua vida serão inovadores. Marcados por avanços e recuos. Nesta dinâmica da vida, entra a educação formal, institucionalizada como meio especial de aprendizagem. Assim, a

educação será a permanente tarefa do aprender a viver.

Tais autores evidenciam a necessidade da formação do sujeito ético e mais humano, um sujeito preparado para os desafios de uma vida em constante transformação. O educar para a vida vai muito além de uma simples transmissão de conteúdo ou de afazeres repetitivos e tecnicistas. A esse respeito Freire (2014b, p. 50) afirma: “As doutrinas neoliberais procuram limitar a educação à prática tecnológica”, e constata que “atualmente, não se entende mais educação como formação, mas apenas como treinamento”. Nesta formação do sujeito ético, a educação inclui o político, na leitura do mundo, o que Freire (2014b, p. 50) define da seguinte forma:

Creio que devemos continuar criando formas alternativas de trabalho. Se implantada de maneira crítica, a prática educacional pode fazer uma contribuição inestimável à luta política. A prática educacional não é o único caminho à transformação social. A educação consegue dar às pessoas mais clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política.

Para Agostini (2010, p. 20), faz-se necessário que esta educação se baseie na ética, o que o leva a destacar:

Podemos afirmar com segurança que a ética é uma instância que mobiliza o humano; cultiva a liberdade e o diálogo e funda-se na responsabilidade. Gera compromisso e honestidade. Ela é como uma capacidade humana que precisa ser continuamente desenvolvida, para que possa ser acionada em todos os âmbitos de nossas organizações. É como um dom a ser desdobrado sempre.

Ainda, Agostini (2010, p. 20) acredita que a relação entre o homem e a tecnologia deve ocorrer da seguinte maneira:

Os avanços tecnocientíficos só encontrarão real consistência se forem fundados na ética, resguardando o princípio de humanidade. Hoje, um diálogo multidisciplinar necessita ser travado, saindo de nossas trincheiras. Diante do assédio do “tudo é genético” e de deslizes reducionistas, a ética nos abre os olhos para a corrida insana do lucro a qualquer preço e do desgoverno biotecnológico liberal. Quando lastreado na dignidade humana, o ser humano é reconhecido, protegido e tutelado no seu valor incomparável, inviolável e inalienável e passa a ser assumido na riqueza de suas dimensões que integradas, abrem-lhe o caminho da maturidade e da realização. O ser humano é mais do que simples material biológico.

Sob esta perspectiva, é cada vez mais necessária uma reflexão e uma transformação das modalidades de ensino, de modo que a educação cumpra a sua principal finalidade, que é a humanização, como definido por Severino (2014, p. 207):

Nunca é demais repetir que a finalidade da educação é a humanização, a formação das pessoas humanas, e mais do que qualquer outra prática social, cabe a ela, nessa condição, investir na construção da autonomia das pessoas, respeitando e consolidando sua dignidade. Trata-se da

própria construção do humano que não é dado como pronto e acabado, mas como um ser a ser construído, num processo permanente de um vir-a-ser, de um tornar-se humano.

Faz-se necessário, portanto, instruir o ser humano de modo a promover a autonomia e a liberdade, de modo que possa tornar-se autossuficiente, tendo atendidas as suas necessidades básicas. É o mínimo esperado por uma educação que deve ser cada vez mais inclusiva e transformadora, ao que Mészáros (2008, p. 52-53) afirma:

Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma concreta. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado.

Nesta perspectiva de instrução do ser humano, há quem questione a ética como referência básica da educação; entretanto, há outros que apontam para “um déficit de ética na proporção inversa ao enfoque cognoscitivo-epistemológico de produção de conhecimento e habilitação de profissionais especialistas para atender o mercado” (SANGALLI, 2005, p. 191).

Agostini (2015, p. 1751) ressalta:

Por isso, não falta quem questione uma educação apenas voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências para resolver os problemas, mesmo que científicos. Ademais, são comuns questões como estas: Qual o espaço ou mesmo a necessidade de se falar de valores? Qual a visão de mundo que estes supõem? Como pensar educação e ciência numa sociedade em constante transformação?

E são estas primeiras questões que nos levam a refletir sobre a educação como processo de formação humana e a identificar o grau de participação da dimensão ética na natureza da educação.

O “romper da lógica do capital” passa pela busca e a reflexão sobre a educação como um processo de formação humana e nos leva a identificar o grau de participação da dimensão ética na natureza da educação, o que se apresenta como “um desafio de grande porte”. Segundo Agostini (2015, p. 1751) “a responsabilidade por uma formação eticamente constituída e epistemologicamente em desenvolvimento” (CARBONARA, 2005, p. 173) requer uma compreensão de educação para “além de qualquer processo de qualificação técnica”, remetendo para a “formação de uma personalidade integral” (SEVERINO, 2006, p. 621).

A educação ética parece ocupar um lugar de destaque neste processo, pois leva à formação do sujeito ético, suas necessidades, seus desejos e sua autonomia, levando em conta seus relacionamentos pessoais e profissionais, sendo este sujeito capaz de conhecer

suas virtudes e de “ler o mundo” (FREIRE, 2014b, p. 50). Para Rodrigues (2001, p. 232), nisto reside “o objetivo fundamental da educação”. Freire (2014b, p. 50) afirma que “a educação consegue dar às pessoas maior clareza para ‘lerem o mundo’, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política”.

Já Agostini (2015, p. 1751-1752) afirma que se identifica o sujeito ético, “enquanto sujeito na práxis, ou seja, na ação e reflexão sobre o mundo, sendo esse sujeito capaz de decisão e ruptura”, fundamentado numa “prática responsável”. A transversalidade ética na educação faz parte de um processo que “perpassa o currículo e todo o ensino aprendizagem, bem como o ser humano na sua integralidade”.

Nesta visão integral, a ética não é um elemento marginal e extrinsecamente justaposto à pessoa humana. Constitui, antes, um elemento essencial e estrutural de seu mesmo ser, enquanto a pessoa se define como ser ‘significativo’ e responsável’, ou seja, como ser que possui estampado indelevelmente dentro de si um ‘significado (logos, ordo) próprio [...] e que é chamado a realizá-lo pela e mediante a sua ‘liberdade responsável’. (AGOSTINI, p. 98, 2004)

De acordo com Romanelli (1999, p. 156), essa exigência descabida, em um país que para industrializar-se necessitava de mão de obra qualificada, era uma clara indicação da sobrevivência da mentalidade aristocrática, “que estava aplicando ao ensino profissional, que deveria ser o mais democrático dos ramos de ensino, os mesmos princípios adotados na educação das elites”.

Como se já não bastasse, há instituições que se baseiam em uma educação tecnicista, com métodos de ensino que consistem nos procedimentos de transmissão e recepção de informações. Ambas as metodologias têm como foco exclusivo o disciplinamento, fornecendo assim mão de obra ao mercado, intensificando as amarras do contexto neoliberal.

Neste cenário, “ante os desafios colocados pela pós-modernidade, a educação tem um lugar central à medida que assume o compromisso” (AGOSTINI, 2015, p. 1754) de “encontrar alternativas históricas capazes de assegurar a emancipação de todos, tornando-os sujeitos da história” (SEVERINO, 2006, p. 632).

Desta forma, Rodrigues (2001, p. 232) afirma: “A formação ética é uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e de habilidades”.

Contudo se faz necessário que as instituições de ensino e governo revejam seus conceitos, comecem a planejar currículos, planos escolares e metodologias de ensino que tenham como objetivo superar tais equívocos, e comecem a preparar sujeitos éticos e que tenham como finalidade habilitá-lo a circular e atuar “no conjunto da vida social de forma independente e participativa” (RODRIGUES, 2001, p. 251).

É necessário um trabalho ético para fortalecer e interagir nas relações humanas (AGOSTINI, 2015, p. 1755), neste tempo de possibilidades, em que o ser humano tem, na educação, um processo importante. Freire (2000, p. 58) adverte que a educação: “Tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável”.

Para Agostini (2015, p. 1756), a educação deve-se manter “longe das posturas fatalistas ou de um puro treinamento; a verdadeira educação estimula a curiosidade crítica, garante o direito de decidir e assegura o que Freire nomeia de assunção ética”.

Abre-se, assim, o caminho para a “façanha da liberdade”, que se concretiza na luta pela “feitura da história”, na “marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível” (FREIRE, 2000, p. 60-61). Quer alguém mais livre do que o homem capaz de “ler o mundo” e sustentar sua família com o suor de seu rosto, de modo a ser autossuficiente, por meio de uma formação integral que contemple suas necessidades profissionais e éticas?

Sendo assim, a ética carrega em si a perspectiva educacional humanizadora (AGOSTINI, 2015, p. 1756), que em nada condiz com uma formação tecnicista ou bancária. “Ela implica em toda prática cultural, especialmente no contexto educacional”.

Para tal a ética de toda a comunidade escolar se faz necessária, sublinhando a nós mesmos professores, pais e alunos, como conclama Freire (2015 b, p. 17):

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. [...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigidez ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena [...] a exploração da força de trabalho do ser humano, [...] falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente. [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.

O trabalho docente deve ser cada vez mais um convite à prática da liberdade e da autonomia, baseado no respeito ao discente com o compromisso de promover a práxis (ação e reflexão). Nós, docentes, devemos assumir o compromisso ético de reconhecer a importância de nossa presença, junto aos nossos alunos, o compromisso de sermos referência e de que nossa presença não passe despercebida, como descrito por Freire (2015b, p. 96):

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

Está aqui apresentado o desafio de uma formação integral do ser humano, em que cada ator desta grande obra, seja governo, professores, pais e alunos, compreendam que não é mais possível desassociar o ser humano de sua realidade, como ocorrera no passado, e como destacado por Agostini (2015, p. 1758): “Formar integralmente o ser humano é, por isso, uma estratégia fundamental, núcleo irradiador de uma educação integral. Eis o desafio da atualidade”. O mesmo foi descrito por Tavares (2009, p. 142) desta maneira:

A educação integral tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional.

E Agostini (2015, p. 1758 -1759) complementa:

Até pouco tempo, era comum captar o ser humano em partes, separadas, associadas. Era como exigir de um trabalhador que se apresentasse unicamente como profissional e deixasse em casa seus sentimentos, suas emoções, suas crenças. Esta visão mecanicista insiste em perdurar nos vários campos da atuação humana. Hoje, porém, sabemos que esta visão é parcial, incapaz de captar toda a riqueza do ser humano.

Desta forma é possível compreender que se faz necessária uma “educação que leve em conta a totalidade da pessoa” (AGOSTINI, 2007, p. 183), ou seja, “o que requer uma formação integradora das dimensões biológicas, psico afetivas, sociais e espirituais” (AGOSTINI, 2015, p. 1759).

Sendo assim, é possível afirmar que o desenvolvimento educacional com foco no ser humano e em sua capacidade de “tornar-se”, “libertar-se”, “tornando-se autônomo” e “autor de sua própria história”, buscando “seus sonhos possíveis” e os “inéditos viáveis” (FREIRE, 2014b, p. 11), terá mais impacto no desenvolvimento do sujeito ético do que qualquer outro, em sua vida.

Os próximos passos da educação e de nossa sociedade estão na afirmação de Moraes (1992, p. 5) que diz: “Repór a ética como referência à capacidade humana de ordenar relações a favor de uma vida digna”.

Como resume Mészáros (2008, p. 76):

Os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar estratégias para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora(...). A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido mais amplo.

Enfim, olhar para o futuro é olhar para as relações humanas, é buscar desenvolver o ser humano em todas as suas capacidades, é romper a lógica do capital, preparando-o para uma vida digna, associada ao desenvolvimento de habilidades que o tornem independente e capaz de prover seu próprio sustento, sendo ético em suas relações; isto é formação integral.

4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O MUNDO DO TRABALHO

Refletir, sobre os desafios do povo brasileiro de denunciar a realidade desigual e hegemônica de uma sociedade marcada por lutas de classes que oprimem o seu povo em que a elite dominante, que se faz detentora do mundo do trabalho e do capital, impondo, por isso, uma realidade dura, cruel e desumanizadora e propor um convite a ações mais humanizadoras a partir da educação, convidando o leitor ao debate de nossa realidade educacional.

Considerando a visão de Marx apresentada por Sucholdolski (2010, p. 55) da seguinte maneira:

Marx considera a educação como algo que se realiza através do trabalho e na comunidade dentro dos marcos do desenvolvimento histórico, em cujo transcurso se operam dois processos opostos. Sociedade e trabalho no percurso histórico criam e formam os homens. Todavia, esses processos nas sociedades classistas os desumanizam, ainda que ofereçam ao mesmo tempo grandes possibilidades para o seu desenvolvimento. Na época do capitalismo essa contradição tornou-se particularmente aguda. A divisão crescente do trabalho, o papel crescente da propriedade privada e de opressão de classe chega a ser um fator cada vez mais forte de diferenciação que destrói o vínculo do indivíduo com o trabalho e a sociedade e, por sua vez, aniquila a vida individual.

Tendo como destaque a realidade de um povo sofrido e lutador, marcado pela opressão de uma elite escravocrata e vil, porém este povo continua a sonhar, a buscar e a trabalhar incessantemente e incansavelmente, buscando realizar o “sonho possível” e o “inérito viável”.

4.1. Um olhar integral numa sociedade marcada pela “inclusão excludente”

Muito tem sido dito sobre a necessidade de inclusão, ou seja, da possibilidade de acesso, a oportunidade e o crescimento; porém, se faz necessário dizer que a inclusão aqui citada não se refere somente à inclusão das pessoas com deficiência. Ao falar em ser humano, não é possível dividir, “departamentalizar” ou “fragmentar”. Falar do humano é compreender que ele é um ser completo. Desta maneira, ao falarmos em educação com o olhar no humano é possível compreender que ela poderá promover o acesso a novas realidades e ao desenvolvimento de suas múltiplas complexidades, gerando assim grandes oportunidades. Contudo, é importante compreender que a educação não se resume a “competências e habilidades” de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou um Plano Nacional de Educação (PNE), pois é uma construção e não uma “fórmula mágica” a ser preparada para atender “os requisitos do mercado”.

A educação é uma realidade que vai além, é uma construção, um crescer de possibilidades, um encontro de opiniões, um somar de conhecimento, uma expressão cultural de um povo, como definida por Freire (1989, p. 29): “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

O mesmo autor adverte que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67), pois, “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 2015a, p. 43). Portanto, é fundamental que o educador compreenda o seu papel, no ato de ensino porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015b, p. 98), pois “o educador se eterniza em cada ser que educa” (FREIRE, 2015a, p. 103).

Sendo assim, educar é mais do que um projeto, é um processo integral de desenvolvimento do ser humano, é um educar como “prática para a liberdade” (FREIRE, 1989), como um ato contínuo de coragem e amor, pois não há um só dia que não se aprenda nesta grande escola o que é a vida.

Porém, a hipocrisia da atualidade nos faz crer que vivemos em uma sociedade que se diz em busca de inclusão ou de acesso ao desenvolvimento, mas sobre a qual Kuenzer (2002, p. 01-17) faz uma importante reflexão, nos convidando a pensar em duas lógicas atuais, a da inclusão excludente e a de exclusão includente.

A “exclusão includente” corresponde a uma lógica equivalente e contraditória a da “inclusão excludente”, pois do ponto de vista da educação e com relação direta ao mundo do trabalho, foram definidas por ela da seguinte maneira (KUENZER, 2002, p. 12):

A inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias.

Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. Da mesma forma, as cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho quase escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que têm se constituído em estratégias de superexploração do trabalho.

Uma lógica perversa em curso cada vez mais voraz e destrutiva, em prol deste “deus” mercado não se trata de uma disfunção, mas um processo de poder e acúmulo de

capital.

É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo. (KUENZER p.14, 2002)

O que é alarmante reconhecer que tais afirmações da autora são cada dia mais evidentes. Dados divulgados em 31/10/2019 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com base nos dados produzidos pela PNAD Contínua⁴⁹ (Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios Contínua) demonstram os números dessa perversidade, ou seja, “do mercado e a precarização da força do trabalho”, num processo cada vez mais veloz e feroz de um estado neoliberal e desumano.

Vejamos um quadro resumido do estado de precarização. Temos uma **taxa de desocupação** de 11,8% no trimestre móvel, encerrado em setembro de 2019, o que representa uma **população desocupada** de 12,5 milhões de pessoas. Trata-se de um número assustador que se mostrava em queda, que serão terrivelmente agravados assim que publicados os dados oficiais no fechamento do trimestre abril, maio e junho de 2020, previsto para 18 de agosto de 2020 em que serão apresentados os números referentes aos impactos da maior crise sanitária e econômica de nossa história, que obrigou ao isolamento social (iniciado em 17 de março de 2020) em diversos estados, desnudou a incompetência de um governo federal e que promete ceifar milhões de empregos e milhares de empresas.

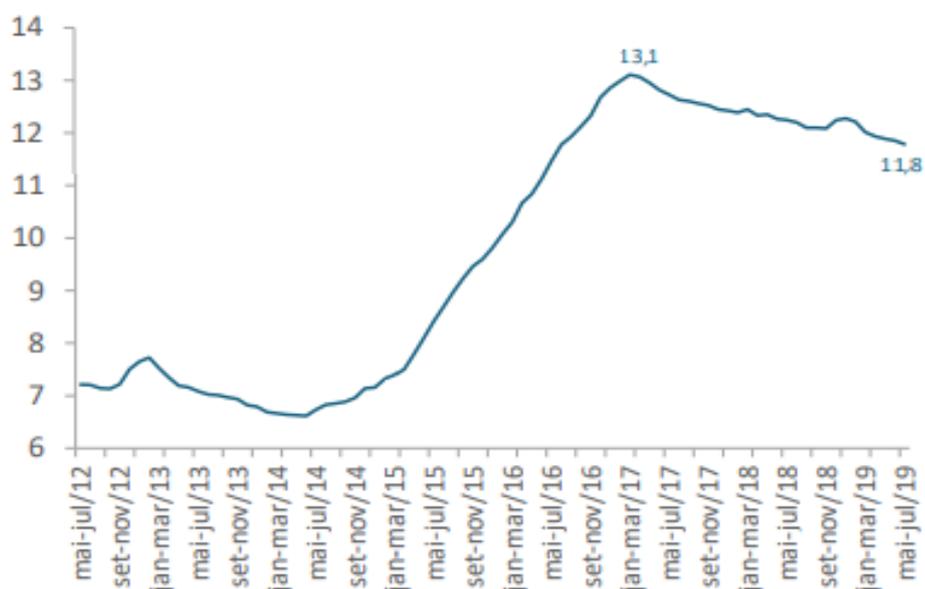
Cabendo aqui um esclarecimento da dificuldade de manter atualizados tais dados, porém se faz necessária a sua publicação neste relatório, de modo a conhecer os sofrimentos de nosso povo. Estamos no viver da história, em meio à maior crise humanitária, social, política e em breve econômica de nossa história. A mercê de líderes nacionais que merecem ser chamados pelos nomes dos cargos que ocupam, sejam eles ministros ou presidente, não sabem o que fazer, mentirosos, alheios às necessidades do povo e negacionistas da ciência, perseguidores do saber humano, amantes de si mesmos com desejos declarados de sabotar a democracia na luta do poder e no esconder de seus crimes. Um grupo de negacionistas acéfalos, genocidas e fascistas e outros adjetivos que poderiam descrever essa caterva que se encontra no obscurantismo, coabita com empresários e corruptos no discurso dito “liberal e conservador”. Enquanto o povo brasileiro

⁴⁹ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, PNAD **Contínua**, é uma pesquisa realizada pelo IBGE com o objetivo de produzir continuamente informações sobre mercado de trabalho, associadas a características demográficas e educacionais. (fonte: [www.econ.puc-rio.br › datazoom › pnadc](http://www.econ.puc-rio.br/datazoom/pnadc))

sofre as limitações financeiras e no enterrar dos seus mortos que aumenta cada vez dia mais.

No entanto, a fim de conhecermos o que representa uma “inclusão no mercado de trabalho”, que confirma a lógica da “inclusão excludente”, serão apresentados dados com base em publicações anteriores, que demonstram a queda na taxa de desocupação e se dá no aumento da informalidade, do subemprego e do desalento.

Taxa de desocupação dessazonalizada (Em %)



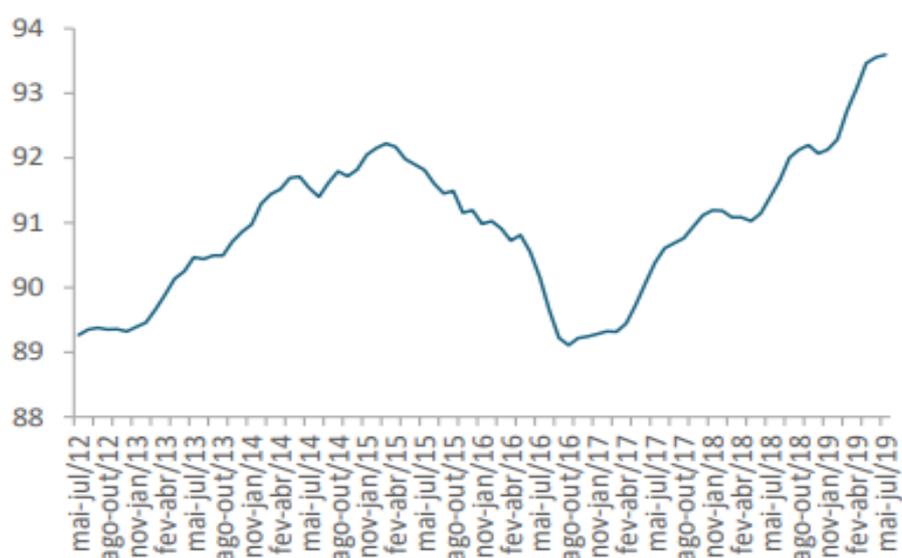
Fonte: PNAD Contínua/IBGE.

Elaboração: Grupo de Conjuntura da Dimac/Ipea.

GRÁFICO 3 – Taxa de Desocupação Dessazonalizada

Já a **população ocupada** é de 93,8 milhões, um crescimento 1,6% (mais 1,5 milhão de pessoas) em relação ao mesmo trimestre de 2018 (92,3 milhões).

PNADC – População ocupação dessazonalizada (Em milhões de pessoas)



Fonte: PNAD Contínua/IBGE.

Elaboração: Grupo de Conjuntura da Dimac/Ipea.

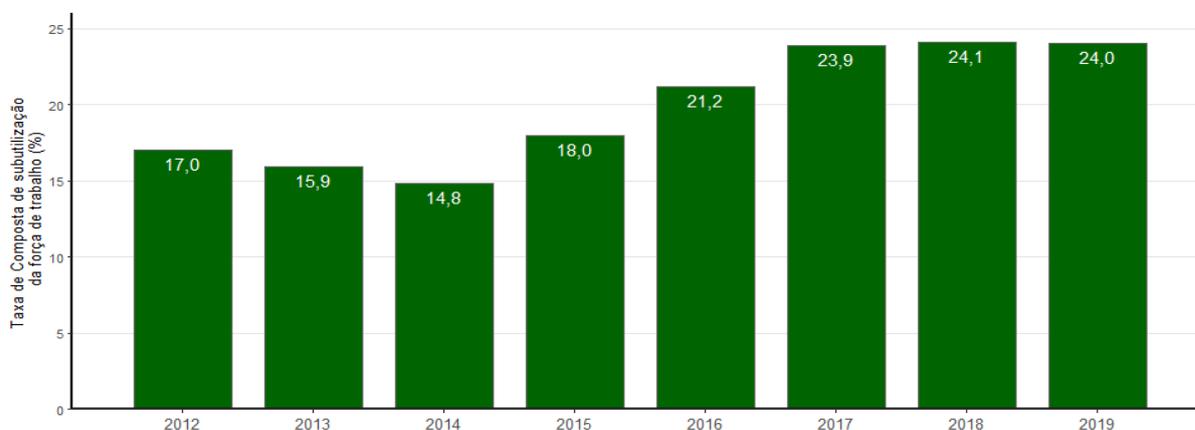
GRÁFICO 4 – PNADC – População Ocupação Dessazonalizada

No entanto, a **população fora da força de trabalho** é de 64,8 milhões de pessoas. Um retrato ainda mais assustador é a da **população subutilizada**⁵⁰ que está em 27,5 milhões de pessoas, levando em consideração que a população brasileira é de aproximadamente 200 milhões de habitantes. É possível afirmar que o Brasil tem 13,7% de toda a população nacional subutilizada, o que de fato representa 24% da PEA (População Economicamente Ativa)⁵¹ que se estima em 106,3 milhões de pessoas, uma dura realidade que praticamente se mantém nos últimos 3 anos.

⁵⁰ População Subutilizada: é um conceito que abrange a população desempregada, subocupadas por insuficiência de horas (estão empregadas, mas gostariam e poderiam trabalhar mais) e a força de trabalho potencial (pessoas que não buscam emprego, mas estão disponíveis para trabalhar)
Fonte: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2017/11/17/mercado-tem-268-milhoes-de-trabalhadores-subutilizados-aponta-ibge.ghtml>

⁵¹ PEA – População Economicamente Ativa – é um conceito elaborado para designar a população que está inserida no mercado de trabalho ou que, de certa forma, está procurando se inserir nele para exercer algum tipo de atividade remunerada. No Brasil, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a PEA brasileira compreende 63,05% da população, apesar de esse número não considerar aqueles que não trabalham com contrato formal ou carteira assinada. Ainda segundo o IBGE, do total da população ativa no Brasil, pouco mais de 20% encontram-se no setor primário, 21%, no setor secundário; e 59%, no setor terciário – Fonte: PENA, Rodolfo F. Alves. "População Economicamente Ativa – PEA"; Brasil Escola. Disponível em: (<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/populacao-economicamente-ativa-pea.htm>). Acesso em 15 de dezembro de 2019.

Taxa Composta de subutilização - trimestres de julho a setembro - 2012/2019 Brasil (%)

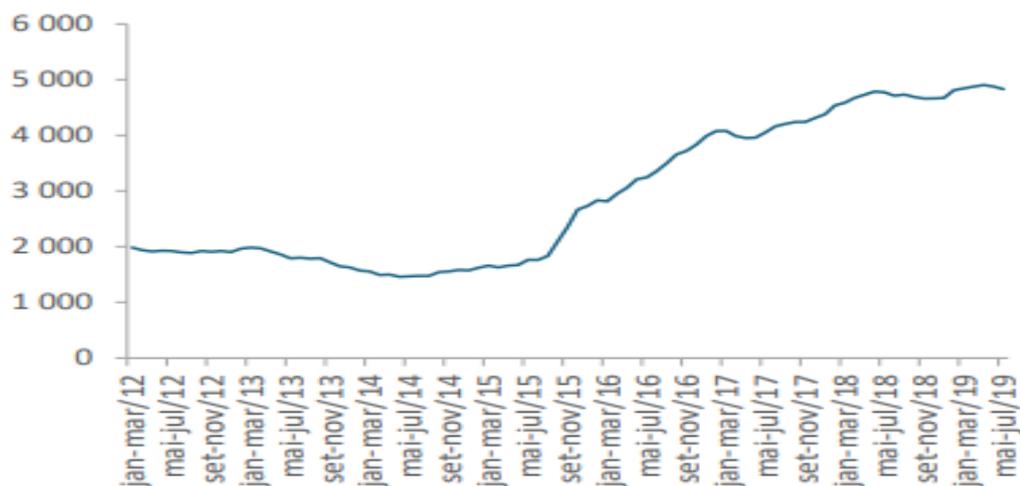


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.
Nota: A partir do 4º trimestre de 2015 houve mudança de conceito na subutilização da força de trabalho por insuficiência de horas trabalhadas. Anteriormente, considerava-se no cálculo do indicador as horas efetivamente trabalhadas e, a partir do referido trimestre, as habitualmente trabalhadas. Houve ainda mudança na forma de captação do quesito de horas trabalhadas.

GRÁFICO 5 – Taxa Composta de Subutilização – 2012/2019 (%)

A população de desalentados⁵² é de 4,7 milhões de pessoas que não acreditam que poderão entrar no mercado de trabalho e desistem, ou seja, acaba a esperança, reina a desolação.

População desalentada (Em milhares)



Fonte: PNAD Contínua/IBGE.

Elaboração: Grupo de Conjuntura da Dimac/Ipea.

GRÁFICO 6 – População Desalentada

⁵² Desalentados: Pessoas que gostariam de trabalhar, mas nem procuram, por causa da crise ou porque acham que não têm vaga no local onde vivem, entre outros motivos. Esse grupo faz parte da força de trabalho potencial. (Fonte: <https://oglobo.globo.com/economia/desalentado-subutilizado-entenda-pesquisa-de-emprego-do-ibge-22426179>). Acesso em 15 de dezembro de 2019.

A comprovação final das lógicas apresentadas por Kuenzer (2002, p. 01-17), estão nos dados dos empregados com carteira de trabalho assinada no setor privado (inclusive trabalhadores domésticos) que é 33,1 milhões (e a categoria dos empregados sem carteira de trabalho assinada no setor privado é de 11,8 milhões de pessoas, um recorde na série histórica, e a categoria dos trabalhadores por conta própria chegou a 24,4 milhões de pessoas, outro recorde na série histórica. Na sequência é apresentado o gráfico da série histórica do crescimento da informalidade, ou seja, 41,4% dos trabalhadores deste país se encontram na informalidade, sem direitos previdenciários ou trabalhistas, uma clara precarização do trabalho.

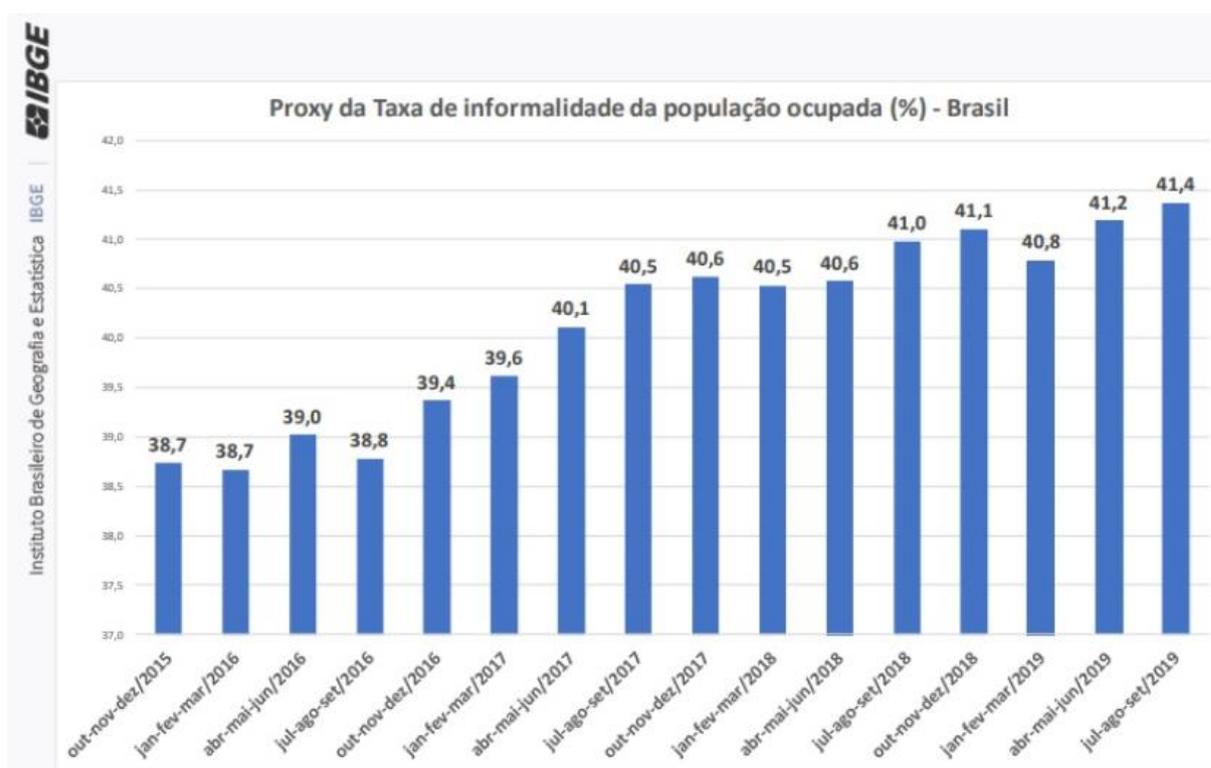


GRÁFICO 7 – Proxy da Taxa de Informalidade da População Ocupada (%) – Brasil

Não é possível retratar o mundo do trabalho no Brasil sem falarmos na renda do trabalhador, sendo que o rendimento médio real habitual é R\$ 2.298 no trimestre móvel terminado em Setembro de 2019, o que permanece estável quando comparado com outros períodos da série histórica. É importante salientar que o rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal em todos os grupamentos de atividade permanece estável durante toda a série histórica, o que demonstra a ineficácia de modelo na distribuição de renda e melhoria do trabalhador em nosso país. Segue o quadro para análise:

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
nov-dez-jan		2 200	2 264	2 316	2 239	2 255	2 285	2 326
dez-jan-fev		2 216	2 286	2 311	2 225	2 261	2 295	2 334
jan-fev-mar	2 176	2 228	2 310	2 311	2 242	2 274	2 295	2 326
fev-mar-abr	2 187	2 234	2 309	2 305	2 224	2 264	2 304	2 315
mar-abr-mai	2 180	2 237	2 307	2 294	2 233	2 261	2 304	2 299
abr-mai-jun	2 185	2 256	2 296	2 299	2 209	2 253	2 302	2 297
mai-jun-jul	2 196	2 271	2 292	2 282	2 212	2 253	2 294	2 291
jun-jul-ago	2 203	2 285	2 306	2 271	2 231	2 250	2 304	2 300
jul-ago-set	2 200	2 285	2 314	2 270	2 228	2 262	2 295	2 298
ago-set-out	2 197	2 291	2 323	2 260	2 233	2 268	2 296	
set-out-nov	2 195	2 283	2 308	2 243	2 236	2 277	2 299	
out-nov-dez	2 192	2 266	2 310	2 233	2 247	2 277	2 312	

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.
Nota: Somente os dados hachurados são comparáveis.

GRÁFICO 8 - Rendimento médio mensal real habitualmente recebido no mês de referência, de todos os trabalhos das pessoas ocupadas – Brasil- 2012/2019 (R\$)

Como se não bastasse, essa série não demonstra um fato ainda mais alarmante que é a desigualdade e a pobreza que imperam em nosso país, onde a exploração é justificada e a fome aceita com naturalidade. Estudo divulgado em 06 de novembro de 2018 pelo IBGE mostrou que, 25,3% da população brasileira se encontrava abaixo da linha da pobreza. Isto significa que um em cada quatro brasileiros vivia com menos de R\$ 420,00 (quatrocentos e vinte reais) por mês ao longo do ano, o que significa viver com menos de 50% do salário mínimo.

O mesmo estudo demonstra que, desde 2014, quando o Brasil registrou o menor contingente de pessoas em situação de pobreza, aumentou em 6,7 milhões o número de brasileiros com esta média de rendimento. Além disso, demonstra que a extrema pobreza cresce a cada ano desde 2015.

Brasileiros em situação de extrema pobreza

Contingente vem crescendo desde 2015



Fonte: IBGE

Fonte: (<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/11/06/crise-levou-45-milhoes-a-mais-a-extrema-pobreza-e-fez-desigualdade-atingir-nivel-recorde-no-brasil-diz-ibge.ghtml>). Acesso em: 03/mar/2020

GRÁFICO 9 – Brasileiros em situação de Extrema Pobreza

Isto significa dizer que aproximadamente 7% da população nacional vive com menos de R\$ 76,00 (setenta e seis reais) por mês.

E quando falamos de renda e educação, o Brasil é o 40º lugar no salário docente, com seus salários definidos por horas/aulas que reduzem a cada dia mais, os mantenedores escolares (públicos e privados), não têm mais pudor em exigir, não pagam e pouco reconhecem quem está na linha de frente, diante do desafio, sem proteção, sem ferramenta de trabalho, sem tempo para se preparar, pois para que os professores possam ter o mínimo de subsistência em sua casa devem se submeter a uma jornada tripla de trabalho, pois são remunerados como se não tivessem formação superior.

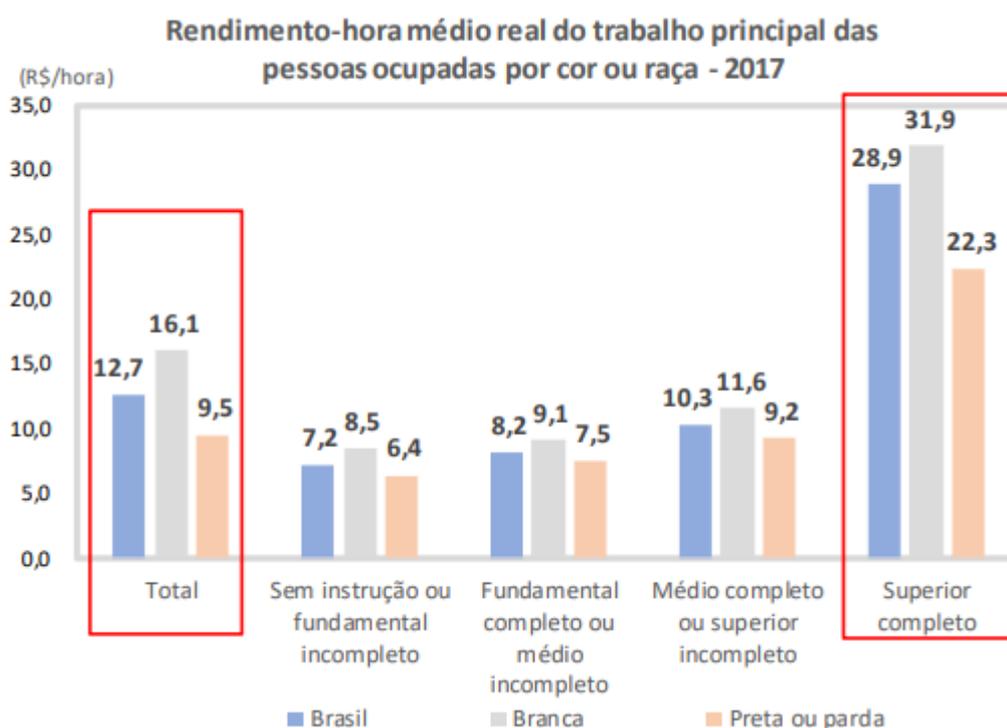
A fim de deixar ainda mais claro esse cenário, é imperioso falar da desigualdade social, em um país que, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (PNADC, set/2019), mostra que, nos últimos anos, a renda média do 1% dos mais ricos subiu de R\$ 25.593 para R\$ 27.744, alta de 8,4%. Já entre os 5% mais pobres, o rendimento caiu 3,2%.

O IBGE constatou grandes discrepâncias nas rendas médias dos mais ricos e mais pobres que resultaram no aumento do Índice de Gini⁵³, que mede a concentração de renda.

⁵³ O índice ou coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade de dados que é muito utilizada para medir a desigualdade de renda. Quando mede a desigualdade social, indica se há muita ou pouca diferença entre os mais pobres e os mais ricos, em uma região ou país. Os valores deste

Quanto mais perto de 1, maior a concentração. Pois o Gini subiu de 0,538 para 0,545, o maior desde 2012.

Com tais informações, somos convidados a refletir qual o papel da educação neste processo de desenvolvimento de um país por meio de seu povo, ou seja, pelo olhar humano, menos imediatista ou mercadológico e mais humano. Um olhar para o povo brasileiro, um olhar para o Brasil, lembrando que em nosso país o grau de instrução ou formação do indivíduo reflete diretamente em sua renda e nas suas escolhas educacionais, como demonstra a imagem abaixo:



Fonte: IBGE, Síntese de Indicadores Sociais – 2019. Disponível em:

(https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf)

GRÁFICO 10 – Rendimento Médio por hora de trabalho

Neste gráfico, são evidentes duas realidades, quanto maior for a sua formação melhor será a sua renda e se for de cor branca, sua renda pode ser 43% maior. Em um país com tantos privilégios e tão poucas oportunidades, esse mesmo relatório do IBGE (Síntese de Indicadores Sociais – SIS, 2019) retrata uma realidade cruel e triste, a realidade de um país que vive em meio a um círculo vicioso de manutenção de *status quo* exploratório e predatório. Ficando evidente uma inclusão excludente notória, em que o dito mercado

coeficiente são representados entre 0 e 1, em que quanto mais próximo de zero menor é a desigualdade social. Sendo 1 a desigualdade atinge máximo possível. O coeficiente de Gini foi desenvolvido pelo estatístico italiano Corrado Gini e publicado em 1912. Atualmente é um dos principais indicadores de desigualdade social para os países do mundo. (fonte: <https://www.dicionariofinanceiro.com/indice-de-gini/>). Acesso em: 04/dez/2020.

justifica a exploração e a exclusão includente de seus cidadãos. O que Suchodolski (2010, p. 56) resume da seguinte maneira:

Ao serviço dos interesses de classe e destaca-se com toda crueza o caráter anti-humanista da economia capitalista, que rebaixa o trabalhador à categoria de “livre vendedor” de sua própria força de trabalho e com isso menospreza por completo sua vida de tal modo que ela se transforma num mero vegetar.

A fim de atender os aspectos de esperança, emprego, futuro e renda, que fazem parte do ser humano, a educação é parte fundamental deste processo. No entanto, ela nunca deve ser uma educação para o labor, mas ao mesmo tempo não deve ser dissociada da preocupação com a sobrevivência e com o ser humano como um todo, como afirma Han (2015, p. 33): “A preocupação pelo bem viver, a qual faz parte também uma convivência bem-sucedida, cede lugar cada vez mais à preocupação por sobreviver”.

Dito isso, não basta falarmos em educação integral e o mundo do trabalho sem conversarmos sobre os anseios e as emoções humanas. Com esse propósito, se faz necessário compreender que o homem não é apenas um “animal em busca de sobreviver na selva”, mas sim um ser complexo repleto de emoções. Falar de tais emoções, não sendo aqui apresentada uma visão da psicologia das emoções, mas sim as constatações de sua existência, o que é importantíssimo para compreendermos um pouco mais deste homem integral.

4.2 A maravilhosa “máquina humana” seus mistérios e limites

Suchodolski (2010, p. 51) ensinou que a educação dos homens trata-se de um problema mais profundo que é a conciliação entre o homem e a ciência, assim “o homem poderá propiciar à sua existência uma forma científica e ao mesmo tempo desenvolver ao máximo todos os aspectos de sua vida”. Com isso, é possível afirmar que o mesmo ser que vive pressionado por desafios constantes, exposto a um ambiente cada dia mais competitivo e exigente, deve buscar manter o equilíbrio de suas emoções e de seu modo de vida, pois apenas ter conhecimentos técnicos não é mais suficiente.

Porém, hoje, não é difícil encontrar seres humanos que se sentem pressionados a deixar em segundo plano sua personalidade, seus desejos e sua “felicidade”, na busca de posições, cargos ou até mesmo para terem atendidas suas necessidades básicas. Atendem-se às exigências empresariais, sendo os resultados mais importantes do que o próprio homem, sendo justificadas pela frase: “São as leis do mercado”, como aduz AGOSTINI (2011, p. 134), indicando que “o mercado decide tudo”.

Neste contexto de pressão e de alto estresse, doenças e distúrbios psicológicos,

como, por exemplo, a síndrome de *Burnout*⁵⁴ ou estafa profissional, têm sido cada vez mais frequentes. Tal síndrome é definida por Trigo, Teng e Hallak (2007, p. 225) da seguinte maneira:

O termo burnout é definido, segundo um jargão inglês, como aquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia. Metaforicamente é aquilo, ou aquele, que chegou ao seu limite, com grande prejuízo em seu desempenho físico ou mental.

Para Han (2017, p. 07), esse contexto define o início do século XX:

Não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal. Doenças neuronais como a depressão, transtornos de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou Síndrome de Burnout (SB) determinam a paisagem patológica do começo do século XX. Não são infecções, mas infartos provocados não pela negatividade de algo imunologicamente diverso, mas pelo excesso de positividade. Assim, eles escapam a qualquer técnica imunológica, que tem a função de afastar a negatividade daquilo que é estranho.

Lipovetsky (2004, p.20-21) vai além ao definir nosso atual cenário social:

Vivemos uma época de mobilidade subjetiva. Cada um se serve. Fica o problema àqueles que não conseguem ter acesso a essa mobilidade, convertida num imperativo de democracias liberais.

De qualquer maneira, essa mobilidade e essa autonomia têm um custo, com frequência, elevado, pois são acompanhadas por crescimento inquietante da ansiedade, da depressão, de perturbações psicopatológicas comportamentais diversas. Narciso não é um indivíduo triunfante, mas o indivíduo fragilizado e desestabilizado por ter de construir-se sozinho, sem apoios que, outrora, eram constituídos pelas normas sociais e referências coletivas introjetadas. A figura dominante do individualismo democrático foi, durante algum tempo, a euforia de liberação; agora, cada vez mais, é a dificuldade de viver, a insegurança, o medo ligado não somente ao terrorismo, mas a qualquer coisa: alimentação, relações, idade, trabalho, aposentadoria.

⁵⁴ Síndrome de Burnout: A síndrome de Burnout é um processo iniciado com excessivos e prolongados níveis de estresse (tensão) no trabalho. Para o diagnóstico, existem quatro concepções teóricas baseadas na possível etiologia da síndrome: clínica, sociopsicológica, organizacional, sociohistórica. A mais utilizada nos estudos atuais é a concepção sociopsicológica. Nela, as características individuais associadas às do ambiente e às do trabalho propiciariam o aparecimento dos fatores multidimensionais da síndrome: exaustão emocional (EE), distanciamento afetivo (despersonalização – DE), baixa realização profissional (RP). A exaustão emocional abrange sentimentos de desesperança, solidão, depressão, raiva, impaciência, irritabilidade, tensão, diminuição de empatia; sensação de baixa energia, fraqueza, preocupação; aumento da suscetibilidade para doenças, cefaleias, náuseas, tensão muscular, dor lombar ou cervical, distúrbios do sono. O distanciamento afetivo provoca a sensação de alienação em relação aos outros, sendo, a presença destes, muitas vezes desagradável e não desejada. Já a baixa realização profissional ou baixa satisfação com o trabalho pode ser descrita como uma sensação de que muito pouco tem sido alcançado e o que é realizado não tem valor. *Fonte:* www.researchgate.net/profile/Teng_Tung/publication/247853585_Sindrome_de_burnout_ou_e_stafa_profissional_e_os_transtornos_psiquiatricos/links/541798c60cf2218008bee952.pdf Acesso em: 15/mar/2018

Como se não bastasse, Lipovetsky (2004, p. 22) continua alertando que tais inquietudes têm gerado uma série de mudanças em nossa sociedade, assim como “a fúria consumista” e que o consumo “funciona como *dopping* ou como estímulo para existência, às vezes, como um paliativo que despiste [...] a tudo que não vai bem em nossa vida”. O que é endossado por Han (2017, p. 69), dizendo que esse *dopping* é resultado de uma sociedade do cansaço:

A sociedade do cansaço, enquanto uma sociedade ativa, desdobra-se lentamente numa sociedade do *dopping*. Nesse meio tempo, também a expressão negativa “*dooping cerebral*” é substituída por “*neuro-enhancement*” (melhoramento cognitivo). O *dopping* possibilita um desempenho sem desempenho.

Na esteira do desempenho, o homem tem sido levado à exaustão, “uma história de esgotamento” (HAN, 2017, p. 68). Esse desempenho e cansaço em meio a uma sociedade neoliberal, faz com que o fardo fique cada vez mais pesado para as famílias e os menos favorecidos, como explica Apple (2005, p. 74):

A mercantilização e a codificação, quando acompanhadas pelo encolhimento das responsabilidades do Estado, intensificam o trabalho do “consumidor”. Esse processo, relega ao indivíduo ou à família todas as tarefas de colher e avaliar informação. Frequentemente, isso acarreta uma grande quantidade de trabalho, principalmente para as comunidades e famílias que possuem menos recursos econômicos, menos habilidades técnicas, cujas bibliotecas e centros de serviço social têm poucos recursos ou estão fechados e cuja responsabilidade emocional e física de tomar providências quanto às necessidades humanas em uma economia implacável é enorme.

O andar social, o prover o sustento familiar e a realização e estima de si são características indelévels do ser humano, mesmo para este humano que cada vez mais tem chegado ao seu limite, na busca de sua sobrevivência, do bem-estar de sua família. É possível concluir que manter o equilíbrio emocional é o grande desafio deste século para o homem contemporâneo, um grande desafio num cenário cada vez mais assustador. No entanto, para tal se faz necessário conhecermos melhor tais emoções para que assim possamos equilibrá-las. É possível conhecer as origens das nossas emoções e conhecer a si de modo mais íntimo e nos ajuda a compreender melhor este ser humano.

Enfim qual a origem das nossas emoções?

As emoções têm sido alvo de estudos ao longo de vários séculos desde a Grécia antiga. Porém, foi com Charles Darwin, no século XIX, em seu livro “A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais”, que se deu uma das primeiras descobertas no campo das emoções em que o autor afirma:

... as espécies (inclusive a espécie humana) que têm a capacidade de expressar emoções e os animais mais bem preparados para identificar e

interpretar essas expressões teriam, à partida, mais hipóteses de sobrevivência e de reprodução. (DARWIN, 2004)

DARWIN (2004, p. 34) constatou o seguinte: “Quando nossas mentes estão afetadas, também os movimentos de nossos corpos se alteram”. Isto nos serve de alerta como gestores para reconhecermos esses movimentos em nossas negociações, relação com os nossos subordinados, pares e superiores.

Ao aprendermos a ler e interpretar tais reações, nossa capacidade pode se tornar numa vantagem competitiva não só pelo fato de sabermos controlar nossas emoções, mas também na nossa capacidade de interpretarmos as emoções alheias ou porque não as emoções que estamos gerando nas outras pessoas.

Para Damásio (2010 cf. RODRIGUES, 2015, p. 139):

... as emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de ações modeladas pela evolução. As ações são completadas por um programa cognitivo que inclui certos conceitos e modos de cognição, mas o mundo das emoções é, sobretudo, um mundo de ações levadas a cabo no nosso corpo, desde as expressões faciais e posições do corpo até as mudanças nas vísceras e no interno.

Sendo assim, segundo Rodrigues (2015, p. 139), no campo da Psicologia uma emoção “representa uma experiência consciente e subjetiva, caracterizada primariamente por reações psicofisiológicas e biológicas e acompanhada por uma mudança nos estados mentais” O mesmo autor afirma que há seis emoções básicas as quais são: medo, raiva, nojo, tristeza, alegria e surpresa. Para cada uma destas emoções, são desencadeadas uma série de reações em nosso corpo e tendo como origem nosso cérebro, lembrando que cada uma destas emoções desempenham uma função importante para o nosso desenvolvimento cognitivo e intelectual (RODRIGUES, 2015, p. 149).

São por meio destas emoções que desenvolvemos nossas memórias de bases que são consideradas o “berço” de nossas decisões e reações. Exemplo: o medo nos protege e desenvolve em nós reações ou memórias que nos fazem repelir o risco, além de evitar que cometamos o mesmo risco repetidamente.

Em 2015, os Estúdios Walt Disney produziram o filme de animação “DIVERTIDAMENTE” que retrata como estas cinco emoções básicas se relacionam e como ocorre o processamento das informações em nosso cérebro, com destaque especial no papel das emoções no desenvolvimento de nossas memórias. No filme, é possível compreender o que acontece na mente humana quando ocorre qualquer desequilíbrio e como nossas decisões são baseadas nas emoções, pois “não existem decisões racionais” (VERGARA, 1991), todas as decisões são baseadas em emoções.

O equilíbrio emocional vem do conhecer e reconhecer essas emoções básicas e compreender seus gatilhos e motivações. Assim sendo, se faz necessário deixar claro que

não existem “fórmulas mágicas” do equilíbrio emocional, e nem é o objetivo deste texto a autoajuda. O que há é o objetivo de retratar a importância das emoções e do autoconhecimento no desenvolvimento do ser humano. Tal conhecimento afirmado por Young (1954, p. 250):

Quanto mais elas (as pessoas) aprendem a dominar seus sentimentos, logo se tornam aptas a governar seus interesses e pensamentos a ponto de alcançar os objetivos que tanto almejam. Mas, se cederem a um sentimento (...) que lhes desvia a mente do assunto que desejam estudar e aprender, jamais conseguirão dominar a sua mente.

Conhecer a si mesmo e sua capacidade é um princípio de desenvolvimento; o autoconhecimento é um processo educacional.

4.3. A coragem de dizer a verdade e o conhecimento de si: Um processo de humanização

Conhecer as nossas emoções e necessidades mais profundas passa pela necessidade de nosso autoconhecimento, como induz o pensamento socrático, retirado do portal de Delfos, na Grécia, que é o “conhecer a si mesmo” e também usado por Carl Gustav Jung como a busca do autoconhecimento. Sendo esse um início de grandes descobertas, Harari (2012, p. 407) afirma que ainda é só o começo. Temos muito o que pesquisar e conhecer sobre nós, nossa capacidade e principalmente nossa felicidade:

Os acadêmicos começaram a estudar a história da felicidade há apenas alguns anos, e ainda estamos formulando as hipóteses iniciais e procurando os métodos de pesquisa adequados. É cedo demais para adotar conclusões rígidas e encerrar um debate que mal começou. O que é importante é conhecer tantas abordagens quanto possível e fazer as perguntas certas.

Outra abordagem é a do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) sobre a natureza do homem, registradas nos livros “A Coragem da Verdade – O Governo de Si e dos Outros II”, em especial as aulas de 1 e 15 de fevereiro de 1984 e a obra de “O Governo de Si e dos Outros”, em especial a aula de 19 de janeiro de 1983, procurava compreender a verdade e a relação dos indivíduos e principalmente a “coragem da verdade”, o estudo da “*parresia*” como “modalidade de dizer a verdade”, como resumido pelo autor, tendo como foco de seu estudo o “ato pelo qual a verdade se manifesta”.

O seu questionamento da verdade tem como cerne a filosofia ocidental, que busca compreender as relações entre o sujeito e a verdade. Compreender o que o sujeito é capaz de dizer de si mesmo é um dos pontos marcantes na obra do autor, que afirma: “É preciso dizer a verdade sobre si mesmo”. Para Foucault (2011), não foi necessária a

institucionalização da confissão ocorrida no início do século XIII, nem de todo o poder pastoral estabelecido, para que a prática de dizer a verdade sobre si mesmo fosse uma evidência.

Já se caracterizava numa prática antiga do “dizer a verdade de si mesmo” ao outro. Essa prática deveria ser vivenciada a dois e é neste encontro com o outro que o autor se além afirmando que esse outro, tão necessário para que eu possa dizer a verdade sobre mim mesmo, pode ser um filósofo como pode ser qualquer pessoa, pois para dizer a verdade sobre si e conhecer a verdade sobre mim mesmo precisamos de um outro, que pode ser encontrado em qualquer lugar.

Para qualquer que seja a incerteza a respeito deste outro, ele é necessário para se dizer a verdade sobre si, independentemente de qual estatuto se refira, ou de qualquer que seja sua função. É necessário que esse parceiro ao dizer a verdade tenha uma qualificação. Conforme definida por Foucault, (2011, p. 8) “a qualificação necessária a esse personagem incerto, um tanto nebuloso e flutuante, é certa prática, certa maneira de dizer que é precisamente chamada de *parresia* (a fala franca)”. *Parresia* é a qualificação necessária e primordial definida por Foucault (2011) como a fala franca e citando Filodemo e define a *parresia* como oposta da lisonja, pois a *parresia* é usar dessa fala forma franca, direta, precisa para que o indivíduo possa, por sua vez dizer a verdade sobre si mesmo e assim Foucault (2011, p. 10) diz que foi levado a se deter sobre essa noção de *parresia* “como um elemento construtivo do dizer a verdade sobre si, ou mais precisamente, como elemento qualificador do outro, necessário no jogo e na obrigação de dizer a verdade sobre si”.

Desta forma, a *parresia* é elemento fundamental para compreendermos as pesquisas de Foucault, pois a noção de *parresia* tem como um de seus fundamentos a política, ou melhor, uma noção política. Esta noção nos reenvia à noção das relações de poder e de seu papel de dizer a verdade, o que deriva para uma esfera ética pessoal e moral do sujeito e Por mais atual que tais questões venham parecer, Foucault desenvolve seu pensamento com base nos filósofos gregos e em suas diversas escolas de pensamento. Sócrates e Platão perpassam essas questões quando reconta a sociedade ateniense, pois como definido por ele a possibilidade de colocar a questão do sujeito e da verdade do ponto de vista da prática do que se pode chamar de governo de si mesmo e dos outros. Isto implica assumir riscos e consequências do dizer verdadeiro, e até que ponto estamos dispostos a assumí-los.

Com isso, o Foucault (2011, p. 64) faz o alerta:

Se a habilidade em falar provoca o esquecimento de si, pois bem, a simplicidade [do] falar, a palavra sem aparato ou sem ornamento, a palavra diretamente verdadeira, a palavra de *parresia* portanto nos levará à verdade de nós mesmos.

O buscar por essa verdade é a nossa jornada de autoconhecimento e de equilíbrio emocional tão necessário em nossos dias. De modo, que a nossa busca por conhecimento não deve parar, principalmente se esse conhecimento se refere à natureza humana e suas relações, pois de acordo com Young (1978, p. 245) é necessário conhecer a si e aos outros, sendo esse o sentido da educação:

Quando falamos de educação, não deveis entender que a consiste somente em o homem aprender as letras do alfabeto, em ser treinado em todos os ramos científicos, em tornar-se habilidoso no conhecimento das ciências ou ser um erudito clássico, mas também em aprender a considerar a si mesmo e aos outros.

O mesmo autor (1978, p. 269) vai além em afirmar que “a maior lição que podeis aprender é a de conhecerdes a vós mesmo. Quando isso acontecer, conheceremos os nossos semelhantes. Quando sabemos precisamente lidar conosco mesmo, sabemos também tratar com nosso próximo”.

Enfim, todo o conhecimento adquirido será valorizado e ampliado à medida que o fator humano for destacando, seu potencial ilimitado, seus anseios e suas emoções considerados, conhecendo a si mesmo e ao outro e com sua importância.

4.4 Por uma educação como prática da liberdade⁵⁵ – um sonho possível

Após tudo o que foi descrito neste registro, é imperioso que algo além de teorias, reflexões ou conceitos que possam ficar registradas as intencionalidades e a necessidade urgente do nosso pensar educacional, trata-se de propor o provocar do debate que sustente à prática pedagógica. É neste ponto que acredito estar a ineditude desta obra, pois o que educar senão um ato de coragem em prol de uma ação humana que possibilite verdadeiras mudanças, ou como gosta de ouvir o “senhor mercado” verdadeiras inovações.

O pensar na educação e na escola deve passar por compreender o ambiente em que se encontra, sendo um ambiente de tensões e com os avanços tecnológicos que por vezes não são acompanhadas e nem compreendidas pela comunidade escolar⁵⁶ tornando um ambiente cada dia mais ruidoso, tenso ou cansativo, mas, como ousar propor um outro olhar para a educação se o presente se desdobra cada dia mais complexo. Cada vez mais incluyente/excluyente ou excluyente/incluyente. O que esperar da sociedade neste processo de “humanização” desumanizante? Como compreender as mudanças sociais e

⁵⁵ Alusivo a obra escrita e consagrada por Paulo Freire em 1965 e publicada pela Editora Paz e Terra em 1967 e se encontra em sua 27ª Edição.

⁵⁶ Por comunidade escolar entendam: Estado, escola, família, docente e discente.

humanas das últimas décadas e suas implicações? Sem que isso possa parecer abstrato ou que venha a ser utilizado da maneira errada.

Neste contexto, o antigo, porém atual, alerta se faz presente. Young (1978 pag. 247) diz algo primordial e fundamental: “A maior dificuldade que temos que enfrentar é a que se chama ignorância, ou necessidade que as pessoas têm de entendimento”. Mas, como deverá ser esse processo de aprendizado?

Os desafios são enormes em um país dividido por ideologias e agressões que em nada favorecem o seu povo. Além disso, é claro, há muito tempo não se olha com atenção a educação para o povo brasileiro. A educação é vista sempre como um “produto” a ser aplicado e, com o avanço neoliberal, a educação é o resumo de uma “indústria” que deve ser produtiva e “dar lucro”. Como afirma Luckesi (2005, p. 02-03):

A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência.

Sendo assim, é ainda mais necessário ampliarmos esse debate, na busca de compreendermos e definirmos o que queremos deste “projeto” de educação. Perguntas simples devem ser parte deste debate: O que entendemos de educação? Neste sentido: Quais ações devem ser tomadas? Qual o papel ou relevância do ser humano neste processo? Pois, o que parece é que quanto mais avançamos em “desenvolvimento tecnológico”, mas nos aproximamos da barbárie humana.

O modelo liberal de educação é a expressão da compreensão do dualismo histórico da educação e do ser humano, como foi expresso anteriormente. A educação brasileira tem expressado cada vez mais esse modelo, como afirma Luckesi (2005, p. 04):

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão de obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso

tecnológico por excelência. Ela "é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão de obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política indispensável à manutenção do Estado autoritário". Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

O modelo liberal compreende o humano como recurso, o treino como prática de vida e a produção como a finalidade da existência, resultando cada vez mais numa educação pragmática e com a conservação do *status quo* e da opressão, Suchodolski (2010, p. 61) descreve de modo simples e direto o que representa essa educação burguesa definida pelos donos do capital, que promove a desigualdade e a reporta como um bem:

O caráter de classe da educação burguesa manifesta-se num duplo aspecto. Em primeiro lugar, pelo fato de que a educação, que supostamente deveria servir todos os homens, só é concedida aos filhos da burguesia. A educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento de hierarquia social burguesa moderna. [...] Segundo Marx esta desigualdade é completamente arbitrária e pode ser remetida a dois momentos: a propriedade privada e o ensino. Em segundo lugar, o caráter de classe do ensino burguês manifesta-se ao transformar o ensino num instrumento supostamente eficaz da "renovação social". Em todas as ocasiões em que a burguesia se vê forçada a reconhecer que as relações capitalistas são inadequadas, tenta demonstrar com "argumentos educativos" que são inadequadas, porque os homens não são bons e que estas relações melhorarão quando os homens se tornarem melhores.

Assim surgem termos levianos e falsos como a meritocracia impossível de se promover em uma sociedade tão desigual, em que uns vivem ou sobrevivem. Han (2017, p.115) afirma que essa sociedade liberal ou neoliberal tem se tornado na "sociedade do trabalho e do desempenho" ou como o título de sua obra afirma "sociedade do cansaço". Representa cada vez mais um traço de dominação e de falta da liberdade, tornando o indivíduo ao mesmo tempo escravo de seu próprio senhor:

Na sociedade do trabalho e do desempenho de hoje, que traços de uma sociedade coativa, cada um carrega consigo um campo, um campo de trabalho. A característica específica desse campo de trabalho é que cada um é ao mesmo tempo detento e guarda, vítima e algoz, senhor e escravo. Nós exploramos a nós mesmos. O que explora é ao mesmo tempo o explorado. Já não se pode distinguir entre algoz e vítima. Nós nos otimizamos rumo à morte, para melhor poder funcionar. Funcionar melhor é interpretado fatalmente pelo melhoramento do si mesmo.

As práticas pedagógicas recentes nos convidam a refletir como desenvolver "competências e habilidades" para superarmos esses "desafios para melhor produtividade". O modelo educacional nacional produz o treino como definição de sucesso. No modelo liberal, segundo Luckesi (2005, p.04-05), "a escola funciona como modeladora do

comportamento humano, através de técnicas específicas”. Como se não bastasse, a educação escolar passa a “organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos”, como por exemplo as propostas das escolas cívico-militares⁵⁷ e a escola sem partido⁵⁸, que carecem de uma análise e pesquisas específicas, pois mostram em si uma base teórica rasa e princípios baseados em inverdades.

Neste modelo de educação, a escola “atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo” Luckesi (2005, p. 04), tendo como fim o “interesse imediato” e o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, tendo como foco a produtividade e seus resultados que “independem dos que a conhecem ou executam” Luckesi (2005, p. 05). Consiste em processos e procedimentos que possibilitam a maior “absorção de conhecimentos”. Luckesi (2005, p 05) resumiu esse método da seguinte maneira: “Consiste nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações”. Sendo que “a primeira tarefa do professor é de modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino”.

A sistematização dos conteúdos e os bons resultados nos exames e índices resumem a educação e a prática escolar. Não é por demais repetir aqui o questionamento de que o “principal indicador de qualidade” na educação, o PISA, é definido por uma organização econômica, a OCDE, e não por agências educacionais. Isto resulta cada vez mais no distanciamento de professores e alunos e a sua prática pedagógica que se resume ao treino, resultando num modelo cada vez mais alienante e distante da liberdade, o que Freire (1989, p. 36) definiu como dilema e a necessidade de opção. Transformando a educação em um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com os seus interesses, assim como seu âmbito, do que engloba a sua própria classe e a classe oprimida, sendo assim permanecendo uma prática de dualismo em que a educação para as camadas dominantes é baseada na mentira, no seu dizer de realidade,

⁵⁷ Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. Fonte: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/> . Acesso em: 28/abr/2020

⁵⁸ Escola Sem Partido: pretendem especificar os limites da atuação dos professores, impedindo que eles promovam suas crenças particulares em sala de aula, incitem estudantes a participarem de protestos e denigrem os alunos que pensem de forma distinta. Além disso, o projeto dá o direito dos pais de escolherem como será o ensino de religiões distintas das suas (“direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”). Aos professores, também cabe garantir que os estudantes ou terceiros descumpram as regras acima durante suas aulas. Fonte: <https://www.escolasempartido.org/> . Acesso em:28/Abr/2020

e na fraude e da classe oprimida, no indispensável, sendo que quem define esse indispensável é o dono do capital (SUCHODOLSKI, 2010, p. 60)

Ouso aqui afirmar que hoje não se trata mais de uma “educação bancária” (FREIRE, 2015b, p.81) se trata agora de uma “educação bancária” ou seja, promovida, financiada e cultivada por banqueiros, pelos donos do capital, o que resulta do poder do capital e da narrativa, hoje os bancos privados nacionais em especial Itaú e Bradesco, associados a grandes empresários como Abílio Diniz, Jorge Paulo Lemann, Chaim Zaher⁵⁹, entre outros brasileiros que dominam os investimentos no setor educacional, que têm em comum o capital e o interesse por investir na educação.

Se faz desse um importante alerta, os seus investimentos estão voltados na produção dos conteúdos, ou seja, no que vai ser ensinado aos alunos, sabemos que nenhuma decisão é inocente, desta forma um destaque especial se faz quando LEMANN (2019, p. 1) declarou à Gazeta do Povo: “sonho em formar um presidente, hoje e já “formou” 5 deputados (os deputados estaduais Daniel José (Novo-SP) e Renan Ferreirinha (PSB-RJ) e os deputados federais Felipe Rigoni (PSB-ES), Tábata Amaral (PDT-SP) e Tiago Mitraud (Novo-MG)).

Não podemos achar que tal influência se dá apenas no setor privado de educação, pois a venda dos seus “sistemas de ensino” e “conteúdos” se dá em parcerias públicas e privadas como é possível evidenciar em diversos artigos como, por exemplo, o artigo intitulado “AS PARCERIAS ENTRE PREFEITURAS PAULISTAS E O SETOR PRIVADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL: EXPRESSÃO DE SIMBIOSE? Publicado na revista Educação e Sociedade de 2012, em que as autoras Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro exemplificam estas parcerias.

E assim se confirmam as afirmações de Suchodolski (2010, p. 58):

O homem, sob essas condições, se vê lançado a uma existência inumana, a uma renúncia de si mesmo. O homem se converte assim em um elemento da produção capitalista, transforma-se em mercadoria. A alienação capitalista degenera completamente o homem. Degenera-o no sentido de que se anulam nele mesmo as qualidades realmente humanas, ao mesmo tempo em que se despertam e se desenvolvem no ente humano qualidades alheias.

A educação banqueira dos atuais donos do capital, que transformam a finalidade

⁵⁹ Fontes: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/excelencia-com-equidade-no-ensino-medio>
<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/lemann-investe-pesado-em-educacao-sonha-influenciar-o-futuro-do-pais/>
<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,abilio-diniz-investe-em-empresa-de-educacao-imp-1565183#:~:text=Depois%20de%20vender%20a%C3%A7%C3%B5es%20do,Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20por%20R%24%20138%20milh%C3%B5es&text=A%20fam%C3%ADlia%20do%20empres%C3%A1rio%20Abilio,Judas%20Tadeu%20em%20S%C3%A3o%20Paulo.>
<https://forbes.com.br/negocios/2019/03/chaim-zaher-de-bedel-a-bilionario/>

da educação, têm agora o fim no lucro e não a formação do ser humano integral, transforma os (as) diretores(as) pedagógicos em gestores de negócios, transformam a educação em um produto a ser explorado, o aluno em um bem a ser negociado nas bolsas de valores, transformam o conhecimento em algo manipulável e a liberdade e autonomia em algo relativo. Como se não fosse o suficiente, marginalizam o papel do professor reduzindo seus recebimentos, direitos e o substitui por robôs⁶⁰ precarizando o ensino e fortalecendo os lucros, a alienação e a manipulação, tudo pelo bem da companhia e de seu livre mercado consumidor. Nunca se esquecendo que a educação na sociedade capitalista baseia-se na tese de seu caráter de classe como define Suchodolski (2015, p. 60):

À educação na sociedade capitalista baseiam-se na tese de seu caráter de classe, que está encoberto pela fraseologia ideológica. A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com os interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para sua própria classe e para as classes oprimidas. Mas como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa da ordem de vida “natural e racional”, o sistema de ensino e educativo, que na realidade são um instrumento dos seus interesses, embelezam-se com bonitas palavras acerca da liberdade e das possibilidades de desenvolvimento.

Não é difícil encontrarmos legislações de apoio a esse ganho de escala na educação como por exemplo as Portarias nº 2.253/2001, nº 4.059/2004 e nº 1.134/2016 que sequencialmente oficializam a possibilidade de oferta de disciplinas na modalidade a distância em 20% da carga horária total dos cursos regulares das IES no Brasil, o mesmo acontece na educação básica com o ensino médio em que A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) liberou, na quarta-feira 7, que 20% da carga horária do Ensino Médio seja feita a distância. Para alunos do curso noturno, a autorização chega a 30% e para a EJA (Educação de Jovens e Adultos), o texto permite 80% do currículo a distância. Como se não bastasse em 11 de dezembro de 2019 foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 2117 de 06 de dezembro de 2019 que autorizam as Instituições de ensino Superior (exceto nos cursos de Medicina) a introduzirem a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. Tornando assim uma grande economia ou ganho em escala⁶¹ na educação, virtualizando o

⁶⁰ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/depois-de-colocar-robos-para-ensino-laureate-demite-120-professores.shtml>

⁶¹ Ganhos de Escala ou Economias de Escala é quando um aumento na produção, comercialização ou prestação de serviços não vem acompanhada de um aumento proporcional no custo, fazendo com que o custo médio seja mais barato e assim gerando redução de custos e aumento da lucratividade. Fonte: <https://capitalsocial.cnt.br/ganhos-de-escalaescala>

saber, precarizando o aprendizado e colocando em risco toda uma sociedade.

Se faz necessário esclarecer que a educação banqueira não substitui a educação bancária, mas é fruto desta relação, o banqueiro (o dono do capital) se utiliza da educação bancária para a manifestação de seu poder, uma forma de domesticação que se faz em curso pela elite nacional, como explica Freire (1997, p. 38): “Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas”.

A educação voltada para a prática da liberdade dos homens se faz cada vez mais necessária, como algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, despida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. Para tal são necessárias escolhas, escolhas essas entre uma educação para “domesticação”, para alienação e/ou uma educação para liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o “homem-sujeito”. Uma educação para dominação ou para a autonomia.

Colhemos os resultados desta educação “domesticadora” que são expressos por Han (2017, p. 115-116), sendo o homem cada dia mais “lobo do homem”, resultando numa autoexploração:

A autoexploração é muito mais eficiente que a exploração estranha, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. Paradoxalmente, o primeiro sintoma de Burnout é a euforia. Lançamo-nos eufóricos ao trabalho. Por fim acabamos quebrando. Na época dos relógios de ponto era possível estabelecer uma clara separação entre trabalho e não trabalho. Hoje edifícios de trabalho e sala de estar estão todos misturados. Com isso torna-se possível haver trabalho em qualquer lugar e a qualquer hora. (...)

O mesmo autor alerta que esse modelo nos leva a um modo de vida pós-marxista que se intensifica no paradoxo da vida produtiva no autoexplorar, conforme Han (2015, p. 116):

Hoje, vivemos numa época pós-marxista. No regime neoliberal a exploração tem lugar não mais na alienação e auto desrealização, mas como liberdade e auto realização. Aqui não entra o outro como explorador, que me obriga a trabalhar e me explora. Ao contrário, eu próprio exploro a mim mesmo de boa vontade na fé de que possa me realizar. E eu me realizo na direção da morte. Nesse contexto não é possível haver nenhuma resistência, levante ou revolução.

Na medida em que compreendemos esses propósitos neoliberais e suas consequências para a educação, mais se faz necessário contrapor a isso com uma educação como prática de liberdade, compreendendo o ser humano e suas complexidades, não mais visando o treino, mas sim o ser humano, e assim cito novamente Freire (1997, p. 87) que expõe um problema crucial de 1967 que se faz tão presente em nossos dias:

Punha-se, desde já, um problema crucial na fase atual do processo

brasileiro. O de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano, de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira.

Portanto, é impossível falarmos em um modelo de educação libertador e mais humano sem falarmos do poder mobilizador do pensamento Freiriano. Passando por conceitos fundamentais da liberdade e da autonomia do ser humano tendo na valorização do ser humano seu objetivo central.

Freire deixa claro ao declarar: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1989, p. 35). Trata-se de uma luta “por uma nova sociedade, que sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História” (FREIRE, 1989, p. 36); por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Palavras como “liberdade”, “mudança”, “homem-sujeito”, entre outras, demonstram a inquietude deste grande educador neste período.

A educação cada vez mais passa a ter um papel fundamental na possibilidade de romper tal ciclo, tornando o homem sujeito de sua história, rompendo os processos de “domesticação” a qual somos levados, por meio de uma educação de uma sociedade tecnicista, opressora e agora autorepressora. Superando assim, o desafio da autoexploração em uma sociedade do cansaço, pois é na relação do opressor com o seu oprimido e do oprimido com o seu opressor, é o que leva a prosseguir a luta dos que “ousam ensinar” (FREIRE, 1989, p. 127). É importante salientar que independentemente do nível de ensino ou educação, o educador deve compreender seu papel expressado na importância de “falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando e ser ouvida por ele” (FREIRE, 2013b, p. 83).

Além disso, um dos conceitos fundamentais retratados nas obras de Freire é a importância das relações humanas que a esfera humana guarda para si e como estas relações são travadas no mundo. São estas relações e seu carácter pessoal, impessoal, corpóreas e incorpóreas que distinguem o homem de qualquer outro animal, pois o seu relacionamento com o outro o faz diferente.

Para Freire, a educação é um “ato político” (FREIRE, 2013, p. 83), é um ato de coragem (FREIRE, 2014, p. 98) e, por si só, “sua não neutralidade exige da educadora que se assume como política e viva coerentemente com sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou se, espontaneísta, que se defina por ser democrática ou autoritária”. Isto invalida os conceitos de uma suposta “escola sem partido”, pois é impossível uma escola que o professor seja um mero agente emissor ou um mero mediador de conteúdo. A relação do homem com o mundo e não apenas no mundo o faz “ser o ente de relações” (FREIRE, 1989, p. 44).

Freire deixa claro o seu conceito de educação e empoderamento, afirmação que expressa a finalidade de uma educação mais humana e humanizadora, que busca compreender o ser humano como um homem ou uma mulher de forma integral e dignos que serem olhados por inteiro e não por partes e que o seu “sujeito” vai além de uma “entrega de bons resultados”, mas de uma liberdade que o empodere e o liberte para ser mais:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De uma inserção nesta problemática. Que advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu” (...). Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1997, p. 90)

Desta forma, de acordo com o Freire (2014, p. 73):

A educação é, simultaneamente, uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política. O ato de conhecer, ao mesmo tempo que cria e recria objeto, forma os estudantes que estão conhecendo.

Freire (2014, p. 73) não cessa o seu pensamento sem antes fundamentar-se na importância do educador, no ato de ensinar. Algo que é profundamente contraditória é a experiência neoliberal que minimiza a atuação docente e o transforma em um mediador ou um facilitador, um “prô” (professor(a) sim, tia não “pro” muito menos) e não em um agente transformador “do sonho possível no inédito viável”. Para ele, o ensinar passa em saber o nosso papel fundamental como educador e o que estamos fazendo ali.

Eu penso, então que, se ao educador se tornarem cada vez mais claras essas características do ensinar, ele ou ela pode melhorar a eficácia do seu ato de ensinar, sua pedagogia. A clareza com relação à natureza política e artística da educação tornará o professor um melhor político e um melhor artista. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, saibamos disso ou não. Saber o que nós estamos de fato fazendo, nos ajuda a fazer melhor. (FREIRE, 2014, p. 73)

Vimos em tempos passados, Geraldo Vandré (1968) cantar “Para Não Dizer que não Falei das Flores”:

Há soldados armados amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão

Versos simples que contradizem a militarização escolar, que ensinam a “morrer pela pátria”, porém “viver sem razão”. Razão essa que Freire, em diversas obras, deixa clara ao afirmar que o “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para

a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015b p. 47), pois o homem procura, deseja ou é capaz de romper limites e barreiras, é capaz do “ser mais” (FREIRE, 2015a, p. 102). O homem não é passivo em seu tempo, o homem está no tempo podendo interferir nele. Conhecer a si pelo outro, dialogar, em vez de fazer para o outro passar a fazer com o outro, romper prisões e opressões e convidando a prática da liberdade, da indignação, numa valorização da consciência. São práticas de uma educação humanizadora e libertadora.

A educação deve ser baseada em algo além do capital ou do lucro a ser gerado, pois estes afastam o humano de sua essência. Freire (1989, p. 38-39) é bem claro ao afirmar que a “massificação ‘implica’ no desenraizamento do homem”, “na sua acomodação”; assim, o homem perderia o domínio naquilo que lhe dá sentido que é a História e a Cultura, “faltar-lhe-ia a marca da liberdade”.

Em uma concepção mais profunda da teoria freiriana, é possível certificar a veracidade da afirmação do autor que afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2014b, p. 95). É quebrado, assim, o conceito dualista do detentor do conhecimento ou do facilitador do acesso, para o conceito do saber que busca o crescimento em conjunto, o desenvolvimento integral e humanizado. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, também educa” (FREIRE, 2014b, p. 95-96).

Aqui faço uma pausa e um apelo a todo educador que “ouse ensinar”. Conhecer melhor a obra de Paulo Freire é buscar um novo viver pedagógico, novas diretrizes e horizontes de sonhos possíveis, o maior dos desejos de ser mais do ser humano. É romper com o tecnicismo mecânico, que apenas prepara jovens para o mercado, e propõe o construir com o aluno e com o educador, buscando sempre o inédito viável. Sua tese ao mesmo tempo, nos leva a conhecer nossa realidade, nos proporcionando um “choque de realidade” e proporciona um otimismo na esperança do futuro.

O amor dos homens e a humanidade, o prazer e a alegria de viver com o outro, conhecendo si e ao próximo, rechaçando todo e qualquer modo de fascismo, todo e qualquer modo de fatalismo, toda e qualquer modo de dominação, valorizando o ser humano e suas potencialidades infinitas é o grande encontro na obra deste homem notável, patrono da educação nacional e que assim deve permanecer.

Trata-se de um caminho pedagógico a ser trilhado no diálogo e na humanização, na força e na união, pois somos todos iguais, como escrito e cantado por Vandrê (1968):

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções

Caminhando e cantando e seguindo a canção

Muita insegurança em relação ao futuro se desvela em nossos dias em um país cada vez mais paradoxal e difuso, muitas perguntas devem surgir quando pensamos no futuro da educação como educadores com olhar no ser humano integral e inconcluso. Tendo em vista uma educação como prática para liberdade em meio a uma sociedade neoliberal, em que o líder máximo da nação define o patrono da educação como “Energúmeno” ou o trágico “E daí?” Para mais de 5 mil mortos em decorrência da pandemia do corona vírus (COVID-19) e pelo o “vírus” ainda mais cruel que é o da ignorância e o da negação da ciência. Liderados por um ser repugnante que induz e conduz a sociedade à morte e destrói as riquezas de nosso país.

O que pensar quando vemos um cenário cada dia mais opressor, mas preparado para oprimirmos a nós mesmos, como escravos sem direitos ou proteções trabalhistas no incessante trabalho nesta sociedade do cansaço, trabalho hoje que não é levado para casa, ele está dentro de casa e que o ócio passa ser um insulto. Porém, alguns autores nos ajudam a entender esse momento histórico e a esperança pode vir a ser uma possibilidade real em meio a essa sociedade liberal.

Han (2017, p. 116-117) é muito direto em suas afirmações:

Vivemos numa fase histórica muito específica, na qual a liberdade evoca uma coação a si mesmo. A liberdade das habilidades gera até mais coações do que o dever disciplinas, que profere ordens e proibições. O dever possui um limite. Mas a habilidade não possui limite algum. Está aberta para elevar-se e crescer. Assim, a coação que provém da habilidade é ilimitada. Com isso, nos vemos colocados numa situação paradoxal. A liberdade é propriamente contra a figura de coações. Apenas que essa liberdade, que tem de ser o contrário da coação, gera ela própria coações (...). É bem possível que a sociedade antiga fosse bem mais repressiva que a atual. Mas hoje não somos essencialmente livres. A repressão cede lugar à depressão(...) A vida hoje se transformou num sobreviver.

Smith (1978, p. 205) acrescenta algo que podemos compreender ao relacionarmos o caráter transcendente do homem, pois a educação deve ter um fim em si que é a busca da liberdade por meio do conhecimento. No entanto, o autor nos faz refletir, sobre a diferença entre conhecimento e inteligência:

Quantos de nós já pensamos que o significado da palavra (inteligência) gira em torno da busca de conhecimento e a capacidade de entender? Será que não confundimos com a palavra conhecimento? Bacon sustentava o pensamento que “conhecimento é poder”. Temos aceitado sem reserva a verdade que Deus possui todo conhecimento e, portanto, tem todo o poder, e concluímos que isto constitui, em grande parte, sua grandeza e glória.

Há um significado mais profundo do que podemos entender na citação inspirada. Na definição do Senhor de inteligência, descobrimos que há uma vasta diferença entre significado de inteligência e conhecimento. A primeira, embora inclua a última, é mais ampla e de maior impacto.

Inteligência é mais do que a capacidade de entender e comunicar a verdade. O homem inteligente gloria-se na retidão, não apenas conhece a verdade, mas aplica-a sabiamente em todas as suas ações.

Contudo, é possível entender que não basta conhecer ou se destacar por meio de técnicas e habilidades; é sim necessário o bem agir, como prática para liberdade, de si e do outro. Sendo assim, Goergen (2005, p. 79) faz um alerta importante: “O ser humano não nasce no vazio, mas no interior de uma cultura. Esta cultura é o resultado trabalho dos homens com a natureza e dos homens entre si” e de modo bem prático, o autor (GOERGEN, 2005, p. 81) traz dois elementos necessários para essa escola necessária que se desvela:

O primeiro, inerente à própria escola, diz respeito à necessidade da construção de um ambiente ético, isso é, democrático e justo, respeitoso e solidário na escola como um todo. Não é pela criação de uma nova disciplina nem que se lhe atribua características de transversalidade nem que se irá garantir a formação de um sujeito ético, responsável pelas suas ações e conseqüências delas decorrentes. As formas de pensar, sentir e julgar crianças e jovens firmam-se no contato com o meio no qual elas vivem e crescem. O segundo é relativo à sociedade como um todo. A sociedade em seus diferentes ambientes, é responsável pela formação éticas das futuras gerações. Seria simplório imaginar que um sistema social regido por princípios econômicos que implicam na anti-solidariedade como condição de sobrevivência; (...) a escola poderia formar cidadãos honestos, democráticos, solidários.

É dever da escola olhar para algo além do capital, focando com clareza as realidades e complexidades humanas, Mészáros (2008, p.52-53) define que para se romper essa lógica do capital é necessária uma mudança radical de concepção de mundo, algo fundamental para o autor:

Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma concreta. Pois através de uma mudança radical no modo de internacionalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode e será quebrado.

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional legalmente salvaguardada e sancionada.

Romper essa lógica do capital deve ser definida como um ato de coragem e força, bem como de continuidade; com isso, faço minhas as palavras de Goergen (2005, p. 83):

Não defendo aqui um modelo escolar que represente algo como uma “bolha” ética protegida da contaminação do social. Ao contrário, escola e sociedade devem estar intimamente relacionadas, mas não no sentido de que o educativo deva simplesmente colocar-se a serviço do sistema. A educação deve dar-se a partir da realidade sociocultural e econômica, pois

é nela que os educandos vivem e irão viver no futuro como profissionais; mas isso não pode ocorrer pelo fomento de uma atitude de condescendência com os traços desumanos, injustos, destrutivos e antiéticos que esta realidade ostenta. O preço que a escola paga pela submissão acrítica aos ditames ético-política do projeto histórico de emancipação. Para que isso não ocorra, o aluno precisa ser despertado para os problemas fundamentais do sujeito, da comunidade e do mundo de modo em geral.

Sendo assim, não se defende a troca de um modelo desalienante por outro. O modelo que propomos ou queremos para a escola é que parta da concepção do que é o ser humano. Para tal, cabe compreendermos que os ambientes escolares são para os seres humanos se reunirem em sua luta de “ser mais” e “pela criação de condições estruturais que tornem possível o ensaio de uma sociedade mais democrática” (FREIRE, 2013, p. 252), trabalhando na possibilidade de romper a lógica neoliberal. Sabemos que “hoje, o capital se submete a tudo” que o “hiper capitalismo atual dissolve totalmente a existência humana numa rede de relacionamentos comerciais” (HAN, 2017, p. 126-127).

Nessa proposta, encontra-se uma escola mais humana e menos tecnicista e não banqueira, que busca a consciência política e crítica, lugar que se encontra o diálogo e a democracia, o respeito pelas minorias e, pelas diferenças, um local de inclusão e não de exclusão, ou de inclusão excludente.

Essa escola não necessitará do disciplinamento militar e nem da censura hipócrita de uma escola sem partido; não se curvará prestando-se ao simples “treino”, mas investirá, sim, na conscientização de seus alunos ou educandos, mas nunca como meros clientes. Tornará o sonho possível de uma educação humanizadora, como definida por Freire (2014, p. 13):

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passas pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.

E a prática docente brotará da clareza de que o “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua própria construção” (FREIRE, 2015, p. 47). Mas, como disse Goergen (2005, p. 90), “o próprio futuro nos é tão incerto, em que, então, ancorar o educativo?”

Mesmo vivendo um período sombrio e incerto de nossa história. Porém, um dos pontos mais fortes reside na necessidade de uma tomada de decisão pelo caminho a ser seguido. Há quem queira investir no fato de “flertarmos” com o fascismo e a barbárie ou ainda numa educação baseada cada vez mais no treino. Esse relato propõe uma escola que poderá ser ainda mais militante do que limitante, porém, sigo na busca do inédito viável e do sonho possível. Por uma educação mais humana, feita por humanos para humanos

com objetivos humanos no desejo de ser mais, seguindo o convite de Maritain, (1968, p. 118 *cf.* Agostini, 2019, p. 10) e "fazer deste mundo (...) o lugar de uma vida terrestre verdadeiramente e plenamente humana, isto é, cheia de falhas com certeza, mas plena de amor, cujas estruturas sociais tenham por medida a justiça, a dignidade da pessoa humana, amor fraterno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos aqui às considerações finais após noites e madrugadas de pesquisas e reflexões, me surpreendo pelos resultados obtidos e me incomodo como educador no desejo de fazer mais, de aplicar à prática as tais reflexões, o desejo de que, o maior número de educadores possa ter acesso aos resultados desta pesquisa e de suas provocações, pois nas primeiras páginas declaro o desejo intenso de convidar e provocar o leitor a refletir sobre nosso atual cenário educacional, suas legislações, seus descaminhos, sua mercantilização e seu esquecimento do humano.

Ter como objeto de pesquisa o pensar da educação integral do ser humano, sua necessária e urgente atuação em nossa sociedade, que é ao mesmo tempo tão distante de nossa realidade atual, é o que me faz sonhar e trabalhar, como diz Freire (2014, p. 39) “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”.

Vivemos em um período distinto em nossa história em que o dialogar deixou de ser um confronto e construções de ideias e passou a ser uma disputa de narrativas por uma luta da própria razão pelo seu próprio poder. O contraditório não é mais provocador, é bélico. O negar da realidade e as perspectivas sociais é um mandamento em louvor ao “deus mercado” e o clamor social passou a ser herege. Uma inquisição em escala nunca antes vista, potencializada pelas agressivas e vazias redes sociais, fruto do despudor moral, intelectual e humano de nossa sociedade líquida e de uma elite do atraso. Como alertou Jaspasi (2011, p. 185): “O grande risco que correm as novas gerações é o de se tornarem obesas de informação e anoréxicas de conhecimento”.

Como pensar social tem incomodado. Como o valor a verdade de si, por meio do outro e a relação com outro pelo outro e por poder ou dinheiro. Vivemos um grande mundo irreal em que a realidade incomoda, em que os algoritmos me confortam em minhas bolhas sociais de meus vídeos patéticos que nem mesmo a comprovação real, a denúncia sincera é o suficiente para que eu ao menos aceite pensar a respeito, nada me incomoda, mas tudo me ofende, e quando não tenho resposta para a realidade ao meu redor resumo em “é culpa do PT” ou é “fruto do comunismo”, mesmo sem ao menos saber o que isso significa. Mas, esse é o propósito desta pesquisa, provocar a inquietação do leitor e mobilizar o pensar no ser humano, não limitado nem fragmentado, muito menos doutrinando, mas o ser humano inconcluso em sua essência, brilhante em suas diferenças e maravilhoso em seu desejo de ser mais.

Neste processo mercantil de valorização da barbárie e da desumanização que hoje vivemos, o que resulta numa sociedade cansada e oprimida, num mundo e numa sociedade à venda. Neste mundo que promove o caos, promovemos a esperança, voltada no único

meio possível para transformar o mundo que é por meio da educação .

É na essência do ser humano que nasce a possibilidade de crescer, é na educação que se possibilita uma nova leitura do mundo e assim, por que não, transformá-lo. Conhecer o mundo por meio da educação, nos obriga a conhecer o outro e ao conhecer o outro conhecermos a nós mesmos, assim nos possibilita e nos “habilita” a luta e a oportunidade do vir a ser, sendo sujeito de sua própria história. E, não dá para aqui deixar de citar Freire (2015b, p. 53):

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal minha presença no mundo não é de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

É neste contexto de esperança que nós educadores devemos agir e saber que mesmo com barreiras ora “intransponíveis” podemos saber que “os obstáculos não se eternizam” (FREIRE, 2015 p. 53 Autonomia). É necessária a clareza do que se luta e do que se busca neste sonho possível, pois “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2014, p. 11 Ped. Sonhos possíveis). A luta da educação não está apenas na inserção ou na inclusão, está na libertação, é mais do que a disputa do “ter razão” é a possibilidade humanização. Segundo Freire (2013b, p. 253):

Desta forma como jamais pude aceitar que a luta de libertação pudesse ser restringida à briga de indivíduos, jamais aceitei também que ela pudesse ser reduzida à luta das mulheres contra os homens, dos negros contra brancos. A luta é dos seres humanos pelo *ser mais*. Pela superação dos obstáculos à real humanização de todos. Pela criação de condições que tornem possível o ensaio de uma sociedade mais democrática. (...) A luta, afinal, não pela santificação de homens e de mulheres, mas pelo reconhecimento deles e delas como gente finita, inacabada, histórica, por isso mesmo capaz de, negando a *bondade*, tornar-se *malvada*; mas, reconhecendo a bondade, tornar-se amorosa e justa.

E por ser algo tão óbvio se faz tão necessário, falar do humano, *ser humano*, para com o seu semelhante, não para se aproveitar, mas para crescer como um ato de coragem, pois a educação é um ato de amor e por isso um ato de coragem (FREIRE, 2015). Esta pesquisa não se limitou a questionar, procurou deslocar, expressar a coragem e o amor à educação ao ser humano, pois essa deve ser a luta pela vida, pois o que está em jogo é a humanidade, como ensina Mészáros (2008, p. 55):

Porque hoje está em jogo nada menos do que a própria sobrevivência da humanidade. Nenhuma prática não educacional formal pode extinguir a duradoura validade e o poder de tais influências.
Sim, “a aprendizagem é a nossa própria vida”, ..., de reivindicar uma

educação plena para toda vida, para que isso seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical.

Esta pesquisa elucidou como a luta de classes se faz presente em nosso país, cada vez mais tensa e intensa, a classe dominante se manifesta e utiliza da educação como ferramenta de dominação e domesticação, que se manifesta em dois aspectos. Em primeiro lugar que a educação é supostamente para servir a todos os homens, porém só é de fato oferecida a uma camada privilegiada da sociedade, sendo assim a educação não é um instrumento de igualdade social; pelo contrário, um elemento de hierarquia social.

O segundo aspecto é que essa desigualdade não é inocente, ela é completamente arbitrária e pode ser remetida a dois momentos: a propriedade privada e o ensino, desta forma transformando o ensino num instrumento supostamente eficaz de “renovação social”, sendo assim tudo vai melhorar quando os alunos forem melhores e não as condições para eles. (SUCHODOLSKI, 2010, p. 60)

Muitas perguntas que estiveram presentes neste estudo não se respondem com facilidade e ainda são inconclusivas, porém esse estudo faz acreditar que não serão respondidas, pois a inconclusão do ser humano, faz com que a prática da liberdade seja algo contínuo, constante, deve ser uma prática, uma atitude em que o educando reconhece na prática do educador o seu discurso (FREIRE, 2013b, p. 135), pois cada vez mais o “saber ensinar não é (não será) transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015a, p. 47).

É neste momento, que esta “arte de ensinar” como um ato de coragem, que encontramos na escola que não seja mais um treino ao educando para o seu ofício, para a prova, para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, para o vestibular, para o concurso, mas o prepare para viver nesta sociedade desigual, contribuindo para a sua formação integral. O educador por sua vez não mais, apenas, quem ensina, mas ao ensinar aprende e ao viver enobrece e engrandece o que fora ensinado, não será mais debatido conteúdo ou definições de matrizes, pois o olhar estará no ser humano que construirá o seu conhecimento, isso não é a libertinagem ou descontrole dos pressupostos pedagógicos, mas a reorganização do saber, do aprender e do viver como uma prática contínua para liberdade.

Uma prática contínua do aprender e a viver, de ser humano para o humano, num processo de aprendizado e formação contínua, de forma ética, duradoura e integral.

A prática educativa sempre fará parte essencial no amadurecimento e no engrandecimento da sociedade, por isso cada vez mais uma educação com o olhar no humano se faz cada vez mais necessário. O que queremos ou faremos de nossa educação depende de cada um de nós para que possamos entender que o momento é crítico e

urgente, não se é mais possível o esconder nas trincheiras das apostilas e dos sistemas de ensino que se justificam com os seus “resultados”. O educando emerge o seu viver e seu sonhar, pois construímos tal crise e podemos aprender com ela ou sucumbir.

Por isso, não é possível conceber e nem aceitar que um governo queira nos enganar com soluções retrógradas e hipócritas, que procuram enganar e iludir com a militarização do saber e o tecnicismo que deveria ser superado e não valorizado. Não podemos mais admitir a educação bancária, que desconstrói o humano o limita. Temos que participar desta luta pelo ser humano e pela reconstrução do seu valor, superando essa crise que vivemos, a educação é convocada a contribuir.

É neste momento fecundo que devemos retornar “ao ponto de que talvez devêssemos ter partido, o do “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 2015a, p. 50) sendo esta a nossa experiência vital, pois, “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2015a, p. 50). Que nos ensina a ir além e nos induz a continuar.

É com esse pensamento e convite que termino esta pesquisa, não devemos esperar da educação ou do futuro dela, o momento de agir é agora, o momento é de ouvir o “gritar” do ser humano, que emerge da sociedade, democratizando o ensino, silenciando o autoritário que se contrapõe a possibilidade da liberdade. Nunca me pareceu tão claro, o encontro do limitado e fragmentado com o inacabado, o desafio de uma educação por ser humanos para ser humanos, homens e mulheres, negros ou brancos, ricos ou pobres, pouco importa, pois o que vale é que precisamos de humanidade nas relações humanas, precisamos de vida na morte que sobrevivemos.

É o momento do emergir da educação, da ciência, da cultura e da democracia, contra toda espécie de opressão, mentira e fascismo. É a hora do SER MAIS e da esperança na educação como prática da liberdade, vivendo o sonho possível e o inédito viável (FREIRE, 2018).

Que sigamos em frente, na busca do ser mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINI, N. Educação Integral: a herança dualista do cristianismo e a atual proposta católica e laica. **Revista de Educação**, Brasília, ano 41, n. 155, p. 70-89, jan./jun. 2018.
- _____. **A ética como tarefa fundamental da educação**. In: SANTOS, Ivanaldo (Org.). Discurso e ensino: olhares interdisciplinares. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017, p. 129-148.
- _____. **Ética: diálogo e compromisso**. São Paulo: FTD, 2010. 152p
- _____. **Introdução à teologia moral: O grande sim de Deus à vida**, 3ª Edição, Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **A ética como tarefa fundamental da educação**. In: III Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración de la América Latina y el Caribe ? Internacional del Conocimiento: diálogos en nuestra América, 2015, Goiânia. Anales Del III ECHTEC – Goiânia, GO, 2015. Goiânia: Rede Acadêmica Diálogos en Mercosur, 2015. v. 1. p. 1750-1763
- AGOSTINI, Nilo.; SILVA, L. B. de O.; SILVEIRA, C. R. da. Educação e ética: O desafio de formar sujeitos éticos. In: **II Congresso Latinoamericano por la Paz: Memórias - Grupos de Trabajo**. Lima: Centro de Investigación Jurídica Essentia Iuris, 2017, p. 199-212
- AGUIAR, Marcia Ângela da S. O Conselho Nacional de Secretários de Educação Na Reforma Educacional do Governo FHC, **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 72-89, Set.2002. - Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 04 jan.2016.
- ALMEIDA, Jorge Miranda de. A educação como ética e a ética como educação em Kierkegaard e Paulo Freire. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA, v. 22, n. 39, 105-116, jan./jun., 2013.
- ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **Aprender, conhecer e ensinar**. X Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba, PR: PUCPR, 2011. Disponível em: <<http://www.maiza.com.br/adm/producao/38.pdf>>. Acesso em: 20 jan.2015.
- AMARAL, Jonathan Henriques do: **A educação no “século do cérebro” : análise de interlocuções entre neurociências e educação a partir dos estudos da ciência**. Tese de Doutorado, Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/147797>>. Acesso em 21 Jan 2020
- ANDREOLA, Balduino A. **Radicalidade ética da pedagogia do oprimido**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa12-a.pdf>>. Acesso em: 20.02.2015.
- ANISIO, Pedro. **Tratado de Pedagogia**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1955.
- APPLE, M. **Para Além da Lógica de Mercado: Compreendendo e Opondo-se ao Neoliberalismo**. Rio de Janeiro, 2005, p.96
- ARANHA, M. L. de e MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2ª ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1993, p. 395
- ARAÚJO, Almério Melquíades. Objetivos e limites do ensino técnico no Brasil. **Revista Pátio Ensino Médio Profissional e Tecnológico**, nº 8, Porto Alegre: Artmed, 2011.
- AZEVEDO, Alberto Luiz; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atendem a quem? In: **B.**

Tec. SENAC: a Revista Educação Profissional. Rio de Janeiro, RJ, v. 38, nº2, maio/agosto. 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em 25 maio. 2015.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Gisele Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, forma, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.

BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. (Orgs.) **A Educação Profissional no Brasil: História, desafios e perspectivas para o século XXI.** Campinas, SP: Alínea, 2013.

_____.; NOVAES, Henrique Tahan (Orgs). **Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI.** 2. ed. Bauru, SP: Canal 6, 2013.

BELLO, J.L. de P. **Educação no Brasil: a História das rupturas.** Pedagogia em Foco, 2001. Disponível em: . Acesso em: 01 jul. 2019.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III: Um lírico no auge do capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOFF, Leonardo. **A casa comum, a espiritualidade, o amor.** São Paulo: Paulinas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC volta a ter planos para a educação: balanço das realizações do MEC no 1º trimestre do ano de 1993.** Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26760> Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Síntese das diretrizes curriculares nacionais de educação básica.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 Jan. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11 de 09 de maio de 2012. Define diretrizes nacionais para educação profissional de técnica de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 set. 2012, Seção 1, p.98. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10804&Itemid>. Acesso em 30 mar. 2015.

_____. Decreto-lei nº 11.741, de 16 de Julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 16 nov. 2014

_____. Decreto-lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 30

mar.2015

_____. Ministério da Educação e Cultura, **Congresso internacional ABED de educação a distância Salvador**, BA, 09 set. 2013. Disponível: <http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/MEC_Dialogo_Carlos_Artur.ppp>. Acesso em: 04 abr. 2015

_____. Ministério da Educação, Decreto-lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação, **Realizações do Ministério da Educação (MEC) – período 85/90**. Brasília, DF. 1990 Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002550.pdf>>. Acesso em 14 ago.2015

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Informações gerais. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www2.cml.pr.gov.br/lef/CLT_anexo.htm> Acesso em 01 Mar 2015.

BRUNO, Amália Maria Zamarrenho. **As contribuições do estágio supervisionado em matemática para a constituição de saberes docentes**: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002-2007, Itatiba, SP, 187p, 2009.

CAPRA, F., **O Ponto de Mutação**. Cultrix, S. Paulo, 1982.

CAPRIOGLIO. Carlos A.; SANTIAGO Andreia Simone; CRUZ Noelma Maria da; SILVA Leandro Marcos M. da; RAMALHO Regiane. **Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei n . 9394/96. Visão filosófico-política dos pontos principais**. São João del-Rei: Metanoia, 2000. Disponível em: < <http://www2.ucg.br/arq2/monitoria/AnaliseLei9394.pdf>> Acesso em: 15/09/2019.

CARBONARA. Vanderlei. Educação e ciência: sobre a formação científica numa perspectiva ética. In: KUIAVA, Evaldo A.; PAVIANI, Jayme. **Educação, ética e epistemologia. I Congresso Internacional: Filosofia, Educação e Cultura – 2004**. Caxias do Sul: Educus, 2005, p. 163-175.

CARRANO, Paulo. **Um “Novo” Ensino Médio é Imposto Aos Jovens no Brasil**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medioe-impuesto-aos-jovens-no-brasil>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 16, n. 58, p. 113 - 124, jan/mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a08v1658.pdf>>. Acesso: 04/Jan/2016.

CERQUEIRA, A., CERQUEIRA, A., SOUZA, T., & MENDES, P. A Trajetória da LDB: **Um Olhar Crítico Frente à Realidade Brasileira**. Ciclos Históricos, 2008 – Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira>. Acesso em 18 mar 2019.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **A universidade inovadora**: mudando o DNA do ensino euperior de fora para dentro. Porto Alegre: Bookman, 2014.

CIAVATTA, Maria; DA SILVEIRA, Zuleide Simas. **Celso Suckow da Fonseca**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, PE: Massangana, 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

COLOMBO, Cíliana R.; BAZZO, Walter A. **Educação tecnológica contextualizada, ferramenta essencial para o desenvolvimento social brasileiro**. Biblioteca Digital da OEI, p. 1-10, 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/salactsi/colombo.htm>>. Acesso em: 15 mar.2015.

COTTINGHAM, J. **Dicionário Descartes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CUNHA, Luiz Antonio, Ensino industrial-manufatureiro no Brasil, **Revista Brasileira de Educação**, nº14 maio/junho/Julho/Agosto/2000, p.89-107. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>>. Acesso em: 30 mar.2017.

CUNHA, Flávio; HECKMAN, James. Capital humano. **Aprendizagem infantil: Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Ciências, 2011.

DA SILVA, Edna Lúcia; DA CUNHA, Miriam Vieira. **A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas**. Ci. Inf, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652002000300008>. Acesso em: 16/01/2016.

D'ANGELO, Márcia (2000). **Caminhos para o advento da escola de aprendizes artífices de São Paulo: um projeto das elites para uma sociedade assalariada (1910-1930)**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwB2sutubvPAhUEEJAKHRnGDPwQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F8%2F8137%2Ftde-20092012-164022%2Fpublico%2F2000_MarciaDAngelo.pdf&usq=AFQjCNHBbGsiTLU5qkZIVFHJrrp2 xaTHA&sig2=n-_0trGPzfZcO0y9ATfbVg&cad=rja>. Acesso em: 18 ago.2015.

Darwin, C. R. (2004). **A origem das espécies** (E. Amado, Trad.). Belo Horizonte: Itatiaia. (Texto original publicado em 1859)

DESCARTES, R. **Discurso do Método: Meditações**, São Paulo, Ed. Martin Claret, 2013.

DELORS, Jacques et al. **Educação Um Tesouro a Descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 1996. 281p

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001. Disponível em: <<https://www.senac.br/bts/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

DOURADO, Luiz F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, Set.2002.- Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 jan.2016.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1977. – Disponível em: <<https://goo.gl/xyWr7V>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

DUSSEL, Enrique. **El Dualismo em La Antropología de La Cristiandad**: Desde El origen Del Cristianismo hasta antes de La conquista de América. Buenos Aires: Guadalupe, 1974.

DYE, T. R. **Understanding public policy** [by] Thomas R. Dye. [S.l.: s.n.], 1995.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez.2004.- Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 jan.2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas —Estado da Artell. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 jan.2016.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no brasil: anos 90 - **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago.1997. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 jan.2016.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1v, 1961.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre educação brasileira. **Integração**, V.1, 2008.

FRANCO, Maria Ciavatta & GONTIJO, Rebeca (1999). —Celso Suckow da Fonseca. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A. & BRITTO, Jader M. (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil**: Da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-INEP.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 46p.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 157p.

_____. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, SP: UNESP, 2000. 63p.

_____. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo, RJ: Centauro, 2008. 53p.

_____. **Professora, sim tia, não**. 24. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013a. 187p.

_____. **Cartas a Cristina**: Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013b. 415p.

_____. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2014a. 333p.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2014b. 398p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015a. 253p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015b. 143p.

FRIGOTTO, G. Cidadania e formação técnico profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, L.H. et al. (org) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 137-164.

FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS. A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087- 1113, Especial Out.2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 jan.2016.

_____.; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico.** Brasília, DF: Inep, 2006.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <http://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQTCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf>. Acesso: 15/Jan/2016.

GADOTTI, Moacir. Desafios para a era do conhecimento. Texto da coleção Memória da Pedagogia, **Revista Viver Mente & Cérebro**, Portal Estadão. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/desafios%20para%20a%20era%20do%20conhecimento.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2015.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

GALLINDO, Jussara. Formação para o Trabalho e Profissionalização do Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, E. L. B.; MÜLLER, M. T. (Orgs.) **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI.** Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 39-58

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira, **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-fio-da-historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasil>>. Acesso em 06 set.2016.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade: ética e educação.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOMES, H.S.C. Os Modos de Organização e Produção do Trabalho e a Educação Profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, E. L. B.; MÜLLER, M. T. (Orgs.) **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI.** Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 59-82.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** Campinas: Papirus, 1997.

GROUSSET, René et al. **Hacia un nuevo humanismo.** Madrid:Guadarrama, 1957.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** Tradução de Ênio Paulo Giachini, 2 edição ampliada – Petrópolis, RJ:Vozes, 2017.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. 8. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015. 457p.

HERINGER, Flávio Roberto de Almeida. **Quantas políticas públicas há no Brasil? O problema da imprecisão conceitual para a avaliação de políticas públicas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação lato sensu) – Senado Federal Instituto Legislativo Brasileiro-ILB. Brasília, 2018.

HINCKLEY, Gordon B. **Ensinos dos Presidentes da Igreja Gordon B. Hinckley**. São Paulo, SP: Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 2016.

HOBBSAWN, Eric J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

IBGE – **PNAD – Continua setembro de 2019** publicado em: outubro de 2019 – Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25814-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-11-8-e-taxa-de-subutilizacao-e-24-0-no-trimestre-encerrado-em-setembro-de-2019> - Acesso em 10 jan 2020.

JASPIASSU, Hilton. **A crise da razão e a revanche do irracional**, Revista Bio & Thikos. Centro Univesitário São Camilo, SP, 2011, p. 181-185. Disponível em <https://saocamilosp.br/assets/artigo/bioethikos/85/181-185.pdf>. Acesso em 30/jun/2020.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética: em busca de uma aproximação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. p. 01-17, 2002. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf – Acesso: 10 abr 2018

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; histedbr, 2005. p. 77-96.

KULLER, J.A; MORAES, F. **Ensino Médio integrado à educação profissional: experiências nacionais e internacionais**. Brasília, DF: UNESCO 2011.

LEE, Harold B. **Ensinos dos Presidentes da Igreja Harold B. Lee**. São Paulo, SP: Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 2001.

LOPES, E.M.T. FARIA FILHO, L.M.VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LUCKESI, C. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo, SP: Cortez, 2005 - Disponível em: http://www.biblioteca.sumare.edu.br/vinculos/PDF_OBRAS/3307_miolo.pdf. Acesso em 04 dez 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. **Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

MACHADO, Lucília R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo, SP: Autores Associados/Cortez, 1982.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação** Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 9, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/licenciatura_propostafinal.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

MACHADO, N. J. Educação: **Projetos e valores**. 5 ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARÍAS, Julian. **O tema do homem**. São Paulo: Duas cidades, 1975.

MARITAIN, Jacques. **Humanisme intégral**: problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté. Aubier: Montaigne, 1968.

MARQUES, M. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993

MARTINO, M. **Resenhas**. In Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a10.pdf>. Acesso: 13/jun/2020.

MARX, Karl. Excertos da Ideologia Alemã. In FROMM, Erich. **Conceito Marxista de Homem**. Rio de Janeiro: Zahar. 1979. 220p.

_____, Karl. **Coleção os Economistas**. São Paulo: Nova Cultural, v. 1, 1996.

MATUCK, Mayra. **O contexto atual da formação no Brasil**. ComCiência [online]. 2013, n.148, pp. 0-0. ISSN 1519-7654. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=88&id=1076>>. Acesso em: 15 ago.2016.

MCKAY, David O. **Ensinos dos Presidentes da Igreja David O. McKay**. Salt Lake City, UT, EUA: Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 2003.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª e. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete reforma Capanema. **Dicionário interativo da educação brasileira - Educabrazil**. São Paulo, SP: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

MENEGUIN, F. B.; BIJOS, P. R. S. Avaliação de Impacto Regulatório – como melhorar a qualidade das normas. Brasília: **Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, março/ 2016** (Texto para Discussão nº 193). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 22 de março de 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MITRULIS, Eleny. Ensaios de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 217-244, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200009>. Acesso em: 16 Jan. 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 Jan. 2016.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa.; GONZÁLEZ, Miguel León.; GARCIA, Alessandra

Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, n. 2, p.82- 95, nov., 2011.

MORIN, E. (2000). **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista HOLOS**, v. 2, p. 4-30, 2008. Disponível:<<http://www2.ifrn.edu.br> > Capa > v. 2 (2007)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

NASSER, Helen Macedo. **O mito da Educação Física: o corpo**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1990.

NOGADA JR, G. D'AGOSTINI, A. O programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo?, **Movimento-revista de educação**, Niterói, ano 4, n.6, p.329-361, jan./jun. 2017

NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições brasileiras: 1824**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

NOSELLA, P. Compromisso como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n 14, p.91-97. 1983

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. In: ORSO, P.J (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. P. 27-42.

OLIVEIRA, Paulo César; CARVALHO, Patrícia de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Paidéia, 2007, 17(37), p.219-230. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>>. Acesso em 17 mar.2016.

OLIVEIRA, Ramon de. **A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira**. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/271/boltec271c.htm>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate**, Campinas, SP: Papirus, 2012

OLIVEIRA, Ramon. A Reforma da Educação Profissional nos Anos 90. In: BATISTA, E. L. B.; MÜLLER, M. T. (Orgs.) **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 219-234

OLIVEIRA, Ramon de. **Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes**. Educ. rev. [online]. 2002, n.20, pp.279-298. ISSN 0104-4060

PAGNI, Pedro Ângelo. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 309-323, jul./dez. 2011.

PAIVA, J.M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: Lopes, E.M.T. et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de Formação de professores: Formação de professores—educação, cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 85-103

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria A. Teixeira de. A educação da infância das

classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.27, n.03, dez.2011, p. 251-280.

PIAZZETA, Marcos; Principais IES privadas atuantes na EaD Brasil. **Bússola Educacional**. Hoper ago.2019. Disponível em: <<https://www.hoper.com.br/post/2019/08/06/principais-ies-privadas-atuantes-na-ead-brasil>> Acesso em 15 dez 2019

PORCIUNCULA, Bruna, **Jornal Zero Hora de Porto Alegre**, 14 jun.2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2016/06/mec-cobra-devolucao-de-valores-repassados-via-pronatec-5994343.html>> Acesso em: 24 ago.2016.

QUEIROGA, Ana, Analisando os princípios Filodoficos dos Parametros curriculares Nacionais, **PRINCIPIA**, João Pessoa, n12, abr.2005. Disponível em: <https://issuu.com/ifpb_/docs/principia12> Acesso em: 03 mar 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v.29, n.2, maio/ago, 2003.

REALE, Giovanni e ANTISERI, **Historia da Filosofia: do Humanismo a Descartes, v. 3**; [tradução Ivo Storniolo]. – 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2005

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo, SP: Companhia das Letras. 1995, Disponível :<http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/ribeiro_darcy_povo_brasileiro_formacao_e_o_sentido_do_brasil.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2016.

ROCHA JR, Fernando. A educação brasileira a fase do capitalismo de cariz neoliberal e financeirizado, **Prima Facie**, João Pessoa, v. 12, n. 22, ano 12, Jan-Jun, 2013, p. 1-42

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua História do ensino industrial no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 2 [4], p. 47-74, 2012.

RODRIGUES, Neidson. Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, n. 76, v. 22, p. 232-257, 2001. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 jan.2016.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SÁ FILHO, Luis Roberto Ramos de. A educação profissional ea formação human: os desafios da formação técnica em nível médioe o sujeito ético – Itatiba, 2016. 102p.

SANTOS, Jurandir dos. **Educação profissional & práticas de avaliação** - São Paulo: Senac, São Paulo, SP, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.36, p. 474-550, Set/Dez 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>>. Acesso em: 15 jan.2016.

SANGALLI, I. J. Considerações sobre a ética na Educação. In: KUIAVA, E. A.; PAVIAN, J. (Org.). **Educação, ética e epistemologia**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. p. 191-203.

SÃO PAULO, Edital de Credenciamento nº15/01000/14/07, de 28 de janeiro de 2014, Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, **Diário Oficial do Estado**, São

Paulo, SP, 28 jan. 2014. Disponível em: <http://www.vence.sp.gov.br/remt/credenciamento/outros/site/pdf/Vence_Credenciamento_Edital_2014.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n 105/2011. Define diretrizes estaduais para educação Profissional de técnica de Nível Médio e Determina a obrigatoriedade do parecer técnico. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 10 fev. 2011. Disponível em: <http://www.fundap.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/Deliberacao_CEE105-2011.pdf>. Acesso em: 31 jan.2015.

SANTOS, J.A.dos. **A Trajetória da Educação Profissional**. In: FARIA FILHO, L. M.de. VEIGA, C.G. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. In: **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 7-15, jan./jul., 2012.

SAVIANI, Dermeval et al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon e CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 89, p. 563-624, Jul./Set.2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca de sentido da formação humana: tarefa da filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP n. 3, v. 32, p. 619-634, 2006.

_____. Filosofia da Educação: o desafio de pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. **I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa**. São Paulo, SP: UNINOVE, 2009.

_____. Dimensão ética da investigação científica. Doi: 10.5212/PraxEduc. v. 9i1. 0009. **Praxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo/SP: Expressão Popular, 2013

SILVA, Jani Alves da e PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **A influência da teoria do capital humano e da teoria do capital social nas políticas educacionais brasileiras da atualidade**. Disponível em: <<http://www.unc.br/mestrado/textos/Bibliografia-2013-Inf-teoria-cap-humano-e-teoria-do-cap-social-nas-pol-educ-bras%20.pdf>>. Acesso em 15 jan.2016.

SIMÕES, Regina. **Corporeidade e terceira idade**. 3a ed. Piracicaba: Unimep, 1998.

SMITH, Joseph F. **Doutrina do evangelho**: uma seleção de sermões e escritos. Centro Editorial Brasileiro, São Paulo, SP, 1975.

SMITH, Joseph F. **Ensinamentos dos Presidentes da Igreja Joseph F. Smith**. São Paulo, SP: Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 1998.

SOUZA FILHO, Tarquinio de et al. **O ensino técnico no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional, 1887. Disponível em:

<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242353>>. Acesso em: 15 mar. 2016

SOUZA, Antônio Carlos de. **A relação entre ética e educação em Karl Marx**. Filosofia e Educação, Campinas, SP v. 3, n. 1, p. 72-86, 2011

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação & Sociedade**, vol.30 n.107 Campinas, SP, maio/ago. 2009.

SUCHODOLKI, B Bogdan **Suchodolski / Irena Wojnar**; Jason Ferreira Mafra (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2015.172 p.: il. – (Coleção Educadores)

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wunsch; DE AMORIM, Wilson Aparecido Costa. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 59, p. 207-228, 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a04.pdf>>. Acesso: 04 jan. 2016.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 67, p. 48-69, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a02.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, PR, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009

TRIGO, T.R., TENG, Ch.T. e HALLAK, J.E.C.: **Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos**. disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v34n5/a04v34n5.pdf>. Acesso em 21 Ago 2016. p.223-233

VANDRÉ, Geraldo: **Para não dizer que não Falei das Flores**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/musica-para-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores-de-geraldo-vandre/>. Acesso em 10 nov 2019.

VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A formação integral: um desafio pedagógico. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, RS, v. 18, n. 2, p. 53-64, maio/ago. 2013.

XAVIER, Odila Silva. A educação no contexto de mudanças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 78, n. 188/189, p. 285-304, jan./dez., 1997

YOUNG, Brigham. **Discursos de Brigham Young**: Seleccionados por John A. Widtsoe. São Paulo: Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 1978.