



HILDEGARD SUSANA JUNG

**EDUCAÇÃO BÁSICA E AUTONOMIA DO EDUCANDO:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E CHILE**

CANOAS, 2018

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dirléia Fanfá Sarmiento Universidade
La Salle

Prof. Dr. Edite Maria Sudbrack Universidade
Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões

Prof. Dr. Francisco Anibal Ganga Contreras
Univeridad de Los Lagos, Chile

Prof. Dr. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Co-orientadora, Universidade do Oeste de Santa
Catarina

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Universidade La Salle, Orientador e Presidente da
Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 28 de março de 2018.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J95e Jung, Hildegard Susana.
Educação básica e autonomia do educando [manuscrito]: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile / Hildegard Susana Jung – 2018.
227 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.
“Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti”.
“CoOrientação: Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida”.

1. Educação. 2. Autonomia. 3. Currículo. 4. Legislação. 5. Brasil. 6. Chile. I. Fossatti, Paulo. II. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. III. Título.

CDU: 371.214

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

HILDEGARD SUSANA JUNG

**EDUCAÇÃO BÁSICA E AUTONOMIA DO EDUCANDO:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E CHILE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti

Co-orientação: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Canoas, 2018

HILDEGARD SUSANA JUNG

**EDUCAÇÃO BÁSICA E AUTONOMIA DO EDUCANDO:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E CHILE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora em 28 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Universidade La Salle/Brasil

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Universidade do Oeste de Santa Catarina/Brasil

Prof. Dr. Francisco Ganga Contreras
Universidad de Los Lagos/Chile

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Brasil

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento
Universidade La Salle/ Brasil

*À minha família (ao meu pai, in memoriam:
pai, como prometi!)*

AGRADECIMENTOS

É difícil redigir alguns parágrafos de agradecimentos, sem que nos assombre o receio de cometer a injustiça de esquecer alguém. Ainda assim, pretendo arriscar-me nesta senda.

Primeiramente, meu agradecimento ao nosso Criador, que me concedeu a vida, a lucidez e o discernimento para compor esta pesquisa, bem como saúde para concluí-la.

À minha família, pelo incentivo e cumplicidade incondicionais.

Ao meu orientador e incentivador, Prof. Dr. Paulo Fossatti, minha grande referência como ser humano e educador, em nome de quem saúdo e agradeço a todos e todas educadores e educadoras que contribuíram para a minha formação nessa trajetória.

Colegas, amigos, amigas, irmãos e irmãos de vida, obrigada! Conseguimos!

[...] uma das consequências necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, que me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo (FREIRE, 1996, p. 15).

RESUMO

A pesquisa focalizou as percepções dos acadêmicos brasileiros da Universidade La Salle e dos acadêmicos chilenos da *Universidad de Los Lagos*, estudantes do primeiro semestre do ano de 2017 nos cursos de graduação dessas universidades, sobre sua autonomia e de que forma tais percepções se aproximam ou se distanciam do disposto na legislação educacional de cada um desses países e da concepção freireana de autonomia. Assentada na metodologia dialética, tratou-se de pesquisa qualitativa, a qual contou com análise documental e um questionário com questões abertas e fechadas, cujos dados foram examinados à luz da Análise de Conteúdo. Participaram do estudo 79 estudantes brasileiros e 89 chilenos. Os resultados apontam: a) No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96: a contribuição na diminuição do analfabetismo e busca da universalização e inclusão na Educação Básica; o espaço para a autonomia na Lei é limitado, porque se refere à autonomia intelectual e não define os elementos para o aprimoramento do educando; dispõe somente deveres de pais e educadores. b) Em relação à *Ley General de Educación* chilena: a autonomia do estudante está vinculada ao âmbito pessoal e social, do conhecimento e da cultura, traz direitos e deveres dos estudantes, pais e responsáveis legais, profissionais da educação, assistentes educacionais, equipes diretivas e mantenedoras educacionais. c) As percepções dos estudantes: os brasileiros indicam que se sentem menos autônomos e atribuem o desenvolvimento de sua autonomia à vida, aos amigos, mas não à escola, lembrada como lugar de boas recordações e algumas frustrações; seu entendimento de autonomia acerca-se a um processo de aprendizado, caracterizado por pessoas que sabem autoconduzir-se. Os chilenos atribuem o desenvolvimento de sua autonomia à família e se consideram bastante autônomos; também não atribuem o desenvolvimento da autonomia à escola, que igualmente é recordada como lugar de boas lembranças e algumas frustrações; sua concepção de autonomia caracteriza-se por sujeitos capazes de trabalhar em grupo e interagir socialmente. e) Há uma ausência da família na percepção dos estudantes brasileiros com relação ao desenvolvimento de sua autonomia e também não se encontram os deveres da família (exceto efetuar a matrícula) em prover a educação aos seus filhos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; Os estudantes chilenos atribuem à família o desenvolvimento da autonomia e a *Ley General de Educación* prevê a família como principal provedora da educação dos filhos e coloca o Estado como apoiador deste dever. Com base no estudo realizado, a autonomia pode ser considerada forma de crescimento humano, desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo. Dessa forma, a gestão de um currículo que leva à autonomia assenta-se na produção de sentido; no conteúdo vinculado à vida do estudante; nas metodologias ativas; na avaliação diagnóstica e formativa, tendo em vista o protagonismo estudantil.

Palavras chave: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; *Ley General de Educación*; Autonomia do educando; Discurso e prática; Gestão do Currículo.

RESUMEN

La investigación ha focalizado las percepciones de los estudiantes brasileños de la *Universidade La Salle* y de los estudiantes chilenos de la Universidad de Los Lagos, dicentes del primer semestre del año de 2017 en las licenciaturas de esas universidades, sobre su autonomía y de qué forma se acercan o se alejan dichas percepciones de lo dispuesto en la legislación educacional de cada uno de esos países y de la concepción freireana de autonomía. Asentada en la metodología dialéctica, se trató de investigación cualitativa, la cual contó con análisis documental y un cuestionario con cuestiones abiertas y cerradas, cuyos datos fueron examinados a la luz del Análisis de Contenido. Han participado en el estudio 79 estudiantes brasileños y 89 chilenos. Los resultados señalan: a) En lo que se refiere a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96: la contribución en la disminución del analfabetismo y búsqueda de la universalización e inclusión en la Educación Básica; el espacio para la autonomía en la Ley es limitado, porque se refiere a la autonomía intelectual y no define los elementos para el perfeccionamiento del educando; dispone solamente deberes de padres y educadores. b) Con relación a la *Ley General de Educación* chilena: la autonomía del estudiante está vinculada al ámbito personal y social, del conocimiento y de la cultura, trae derechos y deberes de los estudiantes, padres y responsables legales, profesionales de la educación, asistentes educacionales, equipos directivos y mantenedoras educacionales. c) Las percepciones de los estudiantes: los brasileños señalan que se sienten menos autónomos y atribuyen el desarrollo de su autonomía a la vida, a los amigos, pero no a la escuela, lugar de buenos recuerdos y algunas frustraciones; su entendimiento de autonomía se acerca a un proceso de aprendizaje, caracterizado por personas que saben auto conducirse. Los chilenos atribuyen el desarrollo de su autonomía a la familia y se consideran bastante autónomos; tampoco atribuyen el desarrollo de la autonomía a la escuela, que igualmente señalan como lugar de buenos recuerdos y algunas frustraciones; su concepción de autonomía se caracteriza por sujetos capaces de trabajar en grupo e interactuar socialmente. e) Hay una ausencia de la familia en la percepción de los estudiantes brasileños con relación al desarrollo de su autonomía y no se encuentran los deberes de la familia (excepto efectuar la matrícula) en proveer la educación a los hijos en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96; Los estudiantes chilenos atribuyen a la familia el desarrollo de la autonomía y la *Ley General de Educación* prevé la familia como principal proveedora de la educación de los hijos y pone el Estado como apoyador de este deber. Con base en el estudio realizado, la autonomía puede ser considerada forma de crecimiento humano, desarrollo de las potencialidades de personas y grupos, que lleven a la sustentabilidad social, en un proceso de ser y estar en el mundo. De esa forma, la gestión de un currículo que lleva a la autonomía se asienta en la producción de sentido; en el contenido vinculado a la vida del estudiante; en las metodologías activas; en la evaluación diagnóstica y formativa, teniendo en vista el protagonismo estudiantil.

Palabras clave: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96; *Ley General de Educación*; Autonomía del educando; Discurso y práctica; Gestión del Currículo.

ABSTRACT

The research focused on the perceptions of the Brazilian academics of the La Salle University and the Chilean academics of the University of Los Lagos, students of the first semester of 2017 in the undergraduate courses of these universities, about their autonomy and how these perceptions are approached or distance from the provisions of educational legislation in each of these countries and the Freirean concept of autonomy. Based on the dialectical methodology, it was a qualitative research, which had documentary analysis and a questionnaire with open and closed questions, whose data were examined in light of the Content Analysis. 79 Brazilian and 89 Chilean students participated in the study. The results point out: a) Regarding the Law of Guidelines and Bases of National Education 9394/96: the contribution in the reduction of illiteracy and the search for universalization and inclusion in Basic Education; the space for autonomy in the Law is limited, because it refers to intellectual autonomy and does not define the elements for the improvement of the learner; only duties of parents and educators. b) In relation to the *Ley General de Educación* of Chile: the autonomy of the student is linked to the personal and social scope, knowledge, and culture, brings rights and duties of students, parents and legal guardians, education professionals, educational assistants, and educational providers. c) Students' perceptions: Brazilians indicate that they feel less autonomous and attribute the development of their autonomy to life, to friends, but not to school, remembered as a place of good memories and some frustrations; their understanding of autonomy approaches a learning process characterized by people who know how to self-manage. The Chileans attribute the development of their autonomy to the family and consider themselves quite autonomous; they also don't attribute the development of autonomy to school, which is also remembered as a place of good memories and some frustrations; their conception of autonomy is characterized by subjects capable of working in groups and interacting socially. e) There is an absence of the family in the perception of the Brazilian students in relation to the development of their autonomy and also the duties of the family (except enrollment) are not found in providing the education to their children in the Law of Directives and Bases of National Education 9394/96; The Chilean students attribute to the family the development of autonomy and the *Ley General de Educación* foresees the family as the main provider of the education of the children and places the State as supporter of this duty. Based on the study carried out, autonomy can be considered a form of human growth, the development of the potentialities of people and groups that lead to social sustainability, in a process of be and to be in the world. In this way, the management of a curriculum that leads to autonomy is based on the production of meaning; content linked to the student's life; in active methodologies; in the diagnostic and formative evaluation, in view of the student as protagonist.

Keywords: Law of Guidelines and Bases of National Education 9394/96; *Ley General de Educación*; Autonomy of the student; Speech and practice; Curriculum Management.

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDESN	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAETI	Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil
CONEDs	Congressos Nacionais de Educação
CONTEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Crédito
COM	Círculo de Pais e Mestres
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória

MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBIC/EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library</i>
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
SMEC	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAM	<i>Universidad Autónoma de Madrid</i>
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional de Estudantes

UNESCO	Organização das Ações Unidas para a Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Ocorrência do descritor LDBEN 9394/96 por região	35
Figura 02: Universidades públicas e privadas por região com o descritor LDBEN 9394/96	36
Figura 03: Ocorrência do descritor <i>Autonomia na Educação</i> por região	50
Figura 04: Ocorrência do descritor <i>Discurso oficial da legislação</i> por região	60
Figura 05: Mapa geral dos descritores	61
Figura 06: Universidades públicas e privadas por região com o descritor	62
Figura 07: Ano de publicação das produções selecionadas	63
Figura 8: Os PCN e os Temas transversais	88
Figura 9: Para um trabalho mais eficiente com os Temas Transversais	106
Figura 10: Linha do tempo – gênese da LDBEN 9394/96	117
Figura 11: Estrutura e modalidades do sistema educacional brasileiro	122
Figura 12: Taxa de analfabetismo de 1920 a 2014	127
Figura 13: Trabalho infantil x renda em 1996	129
Figura 14: Analfabetismo e gênero, de 1980 a 2012	130
Figura 15: Marcos globais acerca da Educação para Todos	136
Figura 16: Interpretação do art. 35 da LDBEN	137
Figura 17: Dimensões do desenvolvimento do educando, esperados do educador	141
Figura 18: Aproximações entre o conceito de autonomia de Freire e os PCNs	143
Figura 19: Mapa dos países participantes do PISA	148
Figura 20: Comparativo do desempenho Brasil e Chile no PISA 2012 e 2015	150
Figura 21: Caracterização dos participantes por sexo	168
Figura 22: Faixa etária dos participantes da pesquisa	169
Figura 23: Aproximações com conceito de autonomia.....	171
Figura 24: Percepção de autonomia estudantes brasileiros e chilenos	173
Figura 25: O Currículo como princípio educativo e seus parâmetros.....	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Panorama teórico para <i>LDBEN 9394/96</i>	45
Quadro 02: Panorama geral com o descritor <i>Autonomia na educação</i>	55
Quadro 03: Descritor <i>Discurso oficial da legislação</i> ou similar.....	67
Quadro 04: Conceitos de autonomia visitados.....	111
Quadro 05: Ranking do Rendimento Pisa 2015.....	148
Quadro 06: LGE/2009.....	155
Quadro 07: Etapas e modalidades da educação no Chile.....	158
Quadro 08: Direitos e deveres dos agentes educativos – LGE/2009.....	161
Quadro 09: aproximações e distanciamentos sobre família na LDB e LGE.....	180
Quadro 10: Concepções de Currículo de acordo com Vasconcellos (2011).....	189

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Produções selecionadas com o descritor <i>LDBEN 9394/96</i> ou similar...33	33
Tabela 02: Produções selecionadas com o descritor <i>Autonomia na educação</i> ou similar.....48	48
Tabela 03: Produções selecionadas com o descritor <i>Discurso oficial da legislação</i> ou similar.....58	58
Tabela 04: Análise de conteúdo: aproximações entre Kosik, Bardin e Gil79	79
Tabela 05: Substitutivo Cid Sabóia x Substitutivo Darcy Ribeiro133	133
Tabela 06: Aproximações e distanciamentos entre a LDBEN 9394/96 e a LGE 20370/06164	164

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	ABORDAGEM METODOLÓGICA	25
2.1	Caracterização do estudo	25
2.2	Relevância, problema, objetivos e tese da pesquisa	27
2.2.1	A relevância da pesquisa	27
2.2.2	O problema, os objetivos e a tese da pesquisa.....	70
2.3	Instrumentos para a coleta de dados	72
2.3.1	A análise documental	72
2.3.2	O Questionário	73
2.4	As Universidades e os participantes do estudo	74
2.5	Procedimentos para autorização do estudo	76
2.6	A análise dos dados	78
3	O CURRÍCULO E A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO – APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS	81
3.1	Os PCNs – Breve histórico, princípios e natureza	83
3.2	Os Temas Transversais	85
3.3	Autonomia – aproximações conceituais	107
3.4	A autonomia do educando a partir dos PCNs	111
4	A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9394/96 E A LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: UM OLHAR ANALÍTICO	114
4.1	A LDBEN 9394/96 – Gênese, (des)caminhos e a influência dos organismos multilaterais	114
4.1.1	O corpo da atual LDBEN 9394/96	119
4.1.2	Duas décadas de LDBEN 9394/96 – O que mudou?	124
4.1.3	A influência dos organismos multilaterais na LDBEN 9394/96.....	133
4.1.3.1	O PISA: discurso e prática	144
4.2	<i>A Ley General de Educación 20370/09: aproximações e distanciamentos</i>	154
5	AUTONOMIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES BRASILEIROS E CHILENOS	167

6 A GESTÃO DO CURRÍCULO PARA A AUTONOMIA: UM ESBOÇO PARA ESTUDOS FUTUROS.....	184
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTIONÁRIO	220
APÊNDICE B - CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA CUESTIONARIO	221
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ESTUDANTES CALOUROS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA IES BRASILEIRA OBJETO DO ESTUDO:	222
APÊNDICE D - CUESTIONARIO DESTINADO A LOS ALUMNOS NOVELES DE LOS CURSOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD CHILENA OBJETO DEL ESTUDIO:	224
ANEXO 1 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	226
ANEXO 2 - PEDIDO DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN.....	228

1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constato, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, 1996, p. 16).

A reflexão sobre o papel da educação enquanto lugar de aprendizagem da autonomia acompanha esta pesquisadora desde que, aos 18 anos, “normalista formada” e educadora municipal concursada, viu-se à frente de uma turma multisseriada de 27 estudantes, de 1ª a 4ª série, no meio rural de um município gaúcho, ao final dos anos 1980. Hoje, como docente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, persiste a preocupação em ajudar os educadores e futuros educadores a desenvolverem a autonomia de seus estudantes. São, portanto, quase 30 anos de experiência docente, estudos formais, informais e leituras que nesta tese convergem.

Sobre essas reflexões (e inquietações), autores como Nóvoa (2009), Nogaro e Silva (2015), Fernández (1995) e outros, recordam que o profissional da educação da pós-modernidade, pese a que esteja envolto em um emaranhado de novas atribuições, precisa tomar decisões, ser flexível, livre de preconceitos e comprometido com a prática reflexiva e colaborativa. Com Rocha e Salbego (2014), referimos três importantes pilares que contribuem para esta prática: compromisso com o ser humano, com a verdade e consciência crítica contra a passividade. Neste último, especialmente, inserimos nosso entendimento de que o educador deve acompanhar e, principalmente, promover a autonomia dos seus educandos¹. Assim,

¹ Convém esclarecer que, nesta tese, utilizamos os termos “estudante” e “educando”, evitando o vocábulo “aluno”. Trata-se de uma questão ideológica, posto que, como esclarece o neuropedagogo Pierluigi Piazzi (2008), há uma distinção entre aluno e estudante: o primeiro consiste naquele que assiste aula, com comportamento coletivo e passivo, sem luz. O estudante, por sua vez, possui luz própria e pratica a atividade de estudar, com postura individual, ativa e autônoma. O termo educando creditamos a Paulo Freire, o autor-âncora desta pesquisa. Da mesma forma, evitaremos a designação “professor” – que significa *pro*, adiante, à frente, mais *fari*, designando aquele que fala à frente dos seus estudantes -, a não ser quando se trate de citação de autores utilizados no estudo. Em nossa concepção, o educando fala “junto”, “com” seus estudantes. Seguindo a Paulo Freire, usaremos a palavra “educador”: aquele profissional que valoriza “a dimensão estética de sua prática que, por isso

sentimos interesse em investigar as percepções do estudante que chega à universidade em relação à autonomia, entendida aqui como vinculada à participação social e à descentralização do poder (MARTINS, 2002).

Freire (1996, p. 26) ensina que nosso dever, enquanto educadores é o “de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo”. Provavelmente aqueles 27 pequenos estudantes da escola multisseriada do meio rural – antes citada - estivessem perante uma escola que sufoca os interesses da criança, autoritária e discriminatória, “à mercê” de uma “professora” recém e talvez precariamente formada. Esta, mesmo sendo “moça da cidade”, viu-se entregue pela viatura da Secretaria Municipal de Educação (SMEC) à receptiva família do presidente do Círculo de Pais e Mestres (CPM), onde permaneceria durante a semana, de segunda a sexta-feira, passando somente então a conhecer aquele universo rural ao que não pertencia e do qual pouco sabia. A este respeito, Libâneo (2012) alerta que existe uma dualidade na educação brasileira: enquanto a escola dos ricos está centrada na aprendizagem, a escola pública (dos pobres) cumpre uma função social, em detrimento da qualidade da aprendizagem. Nesse contexto, “ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Para que a educação consiga assumir um papel transformador e de desenvolvimento da autonomia, ela precisa achar espaços formais para isso, fundamentada no que estabelecem os dispositivos legais que regem a educação no país. Em nosso entendimento, o ensino e a aprendizagem da participação e da prática da autonomia têm ficado em segundo plano na escola inserida no mundo líquido (BAUMAN, 2013), que segundo Libâneo et. al (2012), vive um momento de conflito, pois percebe-se num contexto que segue a concepção da qualidade total², que Estêvão (2013) chama de *McEscola*, precisando adaptar-se ao contexto das inovações. Na opinião de Silva (2009), a autonomia é um princípio educativo no pensamento freireano: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um

mesmo pode ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência” (FREIRE, 1996, p. 5).

² *Total Quality Management* ou simplesmente *TQM*, supõe “noções de melhor preço, ausência de defeitos, obediência ao projeto, adequação ao uso e satisfação do cliente por meio de melhoria contínua nos produtos e serviços oferecidos” (TURCHI, 1997, p. 16).

imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 25).

Tradicionalmente, a educação tem sido “uma prática social de teor estritamente científico e de valor essencialmente profissional. Ela é o lugar da competência, não o da militância. O lugar das ideias, não o das ideologias. O lugar da profissão, não o da política” (BRANDÃO, 2002, p. 138). A educação libertadora deve “transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo³” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12). Ainda que pareça *quixotesca*, (BRANDÃO, 2002) em tempos de educação baseada na lógica do capital, na qual o estudante estuda para *ter* (vencer na vida) e não para *ser* (ser feliz), buscar na LDB 9394/96 espaços para a aprendizagem da emancipação constitui uma maneira de usar a arqueologia do virtual do presente (SOUSA SANTOS, 2002) como forma de caminhar de mãos dadas com uma utopia que poderá criar novas possibilidades.

Dito isso, esta pesquisa tem como problema a seguinte questão: Quais são as percepções que os acadêmicos brasileiros da Universidade La Salle e os acadêmicos chilenos da *Universidad de Los Lagos*, estudantes do primeiro semestre do ano de 2017 nos cursos de graduação dessas universidades, possuem sobre sua autonomia e de que forma tais percepções se aproximam ou se distanciam do disposto na legislação educacional de cada um desses países e da concepção freiriana de autonomia?

A sustentação teórica da investigação e dos conceitos utilizados advém de Paulo Freire (1963; 1979; 1981; 1985; 1987; 1989; 1991a; 1991b; 1992; 1996; 1997a, 1997b; 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2003; 2015; 2014). A partir de seus pressupostos, dialogamos com outros autores tais como Gadotti (2003; 2010), Libâneo (1986; 2012), Brandão (2002), Meszaros (2008), Sousa Santos (2002), entre outros.

O estudo é subsidiado por uma Bolsa de Estudos Institucional da Universidade La Salle (Unilasalle), Campus Canoas/RS – e se insere na Linha 2 de pesquisa do Programa de pós-Graduação em Educação: Gestão, Educação e Políticas Públicas. Além disso, a referida pesquisa é parte do Projeto maior intitulado “Gestão universitária: da teoria aos modos de efetivação em diferentes Contextos do

³ Tradução nossa.

Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas” (Comung), já aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unilasalle sob nº 34747614900005307 e pelo CNPQ: 44381820142. Ao estudar os Modelos de Gestão do Comung, uma das categorias encontradas foi o desenvolvimento de lideranças, de gestores, de pessoas autônomas que investem em Cooperativas, Sindicatos na cooperação do desenvolvimento local e regional.

A pesquisa tem a pretensão de contribuir com a geração de conhecimento acerca do assunto, ainda que reconheça que o tema da prática e incentivo da autonomia a partir dos espaços oferecidos pela legislação não se esgota com a conclusão desta investigação, posto que não temos a pretensão de responder a todas as perguntas que este tema pode suscitar. Entretanto, perseguimos alguns questionamentos, em torno dos quais orbitam os estudos aqui desenvolvidos, a saber: a) Como é abordada a questão da autonomia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil) e na Ley General de Educación (Chile)? b) Quais são as percepções dos acadêmicos brasileiros da Universidade La Salle e dos acadêmicos chilenos da Universidad de Los Lagos sobre a sua autonomia? c) Que aproximações e distanciamentos podemos estabelecer entre o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil), a Ley General de Educación (Chile), as concepções dos acadêmicos brasileiros e chilenos e a concepção freireana de autonomia? d) Que parâmetros balizadores podemos propor, a partir dos achados do estudo, para a gestão do currículo para a autonomia?

Neste caminho, acreditamos que podemos estar incentivando novos estudos sobre a temática, investigações que tragam contribuições à História e à Política Educacional vigente neste país de tantas divergências e de tantos embates.

Dito isso, após esta introdução, no capítulo dois trazemos a abordagem metodológica da presente tese, onde há a explanação detalhada sobre caminhos percorridos com relação à caracterização do estudo; a relevância e universo da pesquisa; aos procedimentos de coleta e análise de dados, bem como aspectos éticos.

No capítulo três tecemos aproximações conceituais sobre o currículo e a autonomia na educação. Neste contexto, a pesquisa recorre também aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs) e aos Temas Transversais.

No capítulo quatro lançamos um olhar analítico à LDBEN 9394 e à Ley General de Educación, buscando aproximações e distanciamentos. Além disso, discorre sobre a influência dos organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais, passando pelo PISA, analisando seu discurso e prática.

No quinto capítulo, nos dedicamos a retratar a realidade encontrada por intermédio dos dados empíricos dos questionários. Ou seja, traz a voz dos sujeitos da investigação, com a representação de estudantes brasileiros e chilenos com relação à percepção de autonomia.

No capítulo seis abordamos a gestão do currículo para a autonomia, traçando um esboço de parâmetros para referida gestão, a qual poderá servir de base para estudos futuros na área.

Nas considerações finais fazemos uma compilação dos principais dados encontrados, buscando responder aos questionamentos iniciais e, em Referências Bibliográficas, temos os autores e documentos que fundamentam a pesquisa.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente capítulo descreve os passos percorridos para a realização da pesquisa. Dessa forma, está composto pelas seguintes seções: caracterização do estudo e Relevância, problema, objetivos e tese da pesquisa.

2.1 Caracterização do estudo

A tipologia do estudo remete a uma pesquisa de natureza qualitativa, posto que nosso tema de estudo está carregado de componentes subjetivos, ideológicos, não sendo possível testá-los quantitativamente em laboratório (SCHNEIDER; SCHMIDT, 1998). Ainda assim, Bardin (2008, p. 15) esclarece que “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”, quando for isto possível. Desta maneira, em alguns pontos inserimos gráficos e tabelas carregados de componentes quantitativos.

Assim, a pesquisa qualitativa se caracteriza por uma abordagem interpretativa do mundo, o que pressupõe, de parte de seus pesquisadores, a investigação dos seus objetos nos seus cenários naturais, buscando o entendimento dos fenômenos de acordo com os significados a eles atribuídos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Dessa maneira, os atores sociais, seu contexto histórico e os significados por eles transmitidos assumem uma importância fundamental na interpretação dos fatos. Neste sentido, Creswel (2007, 186), esclarece que “na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos”. Complementarmente, o autor acrescenta que, devido a essas características, o processo tem um significado muito maior do que o produto na pesquisa qualitativa, ou seja, ao investigar determinado tema, o pesquisador se preocupa muito mais com o “como”, do que com o “quanto”.

Como adverte Alves (2013), não é fácil caracterizar a pesquisa qualitativa, devido ao grande número de denominações que ela recebe, mas optamos aqui por caracterizá-la em termos de Ribeiro (2007), que a designa como uma pesquisa cujo escopo é a análise de fenômenos subjetivos, não sendo possível precisá-los quantitativamente nem testá-los em laboratório (SCHNEIDER; SCHMIDT, 1998).

O método norteador da análise realizada nesta pesquisa é o dialético, fundamentação filosófica onde está ancorada a perspectiva desde a qual trazemos as reflexões aqui desenvolvidas. Esta concepção de mundo (*Die Weltanschauung*), Triviños (1987, p. 17) a relaciona com a própria Filosofia, como forma de explicar “cientificamente a natureza e a sociedade, estabelecendo as leis de seu desenvolvimento e a maneira de conhecê-las”. Aqui encontramos suporte para referir com este autor o conceito de método dialético que assumimos nesta pesquisa: que o homem muda à medida que muda e avança o pensamento científico e que os fenômenos e objetivos do mundo estão em constante transformação, nunca acabados ou estáticos. Neste mesmo sentido, caminham a teoria de Bauman (2013) sobre o mundo líquido e de Sousa Santos (2002) sobre a desorientação dos mapas.

Como linha epistemológica, adotamos a concepção histórico-crítica, a qual busca entender a educação no contexto da sociedade, considerando o importante papel político que compreende o ambiente escolar. “A compreensão histórico-crítica surge no quadro das tendências críticas da educação brasileira, objetivando a superação das teorias crítico-reprodutivistas” (DOZOL, 1994, p. 116). Neste sentido, Libâneo (1986, p. 8) explica que esta concepção “pretende que o domínio de instrumentos culturais e científicos consubstanciados no saber elaborado auxilie no conhecimento e compreensão das realidades sociais”. Desta forma, não consideramos a exclusão da análise dos elementos conjunturais, ao contrário, buscamos um entendimento real e não somente literal dos achados.

É importante esclarecer que a pesquisa traz aproximações com um estudo comparativo, mas devido ao fato de não contemplar todos os elementos e a profundidade requerida para caracterizar o estudo dentro desta abordagem, optamos não defini-lo desta forma. Encontramos fundamento para esta escolha nas palavras de Lamarra (2005), estudioso dos estudos comparados, quando o autor alerta que este tipo de pesquisa deve contemplar profundas pesquisas históricas de ambos os países: “los estudios histórico-comparativos permiten rastrear las características pedagógicas de diferentes países hasta sus orígenes culturales nacionales” (LAMARRA, 2005, p. 163). Desta maneira, como estamos realizando aproximações e distanciamentos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil e do Chile, caberia uma profunda análise histórica anterior à promulgação destas leis para que pudéssemos caracterizar a pesquisa como um estudo comparado. Como acrescenta

Carvalho (2013, p. 428), este tipo de pesquisa “não é uma operação simples e implica o recurso a uma teoria da comparação”.

2.2 Relevância, problema, objetivos e tese da pesquisa

Tendo presente a caracterização do estudo realizado, nesta seção dedicamo-nos à descrição da relevância da pesquisa, à contextualização da questão problematizadora, dos objetivos e da tese. Apresentamos, na sequência, as justificativas que conferem relevância à pesquisa realizada, destacando-se entre estas aquela que sinaliza para o ineditismo da pesquisa em tela, a acadêmico-científica.

Assim, desenvolvemos um estudo de aproximações e distanciamentos com o Chile, posto que em nosso Grupo de Pesquisa temos parceiros de investigação e de escrita daquele país. Também tivemos a oportunidade de desenvolver estágio doutoral de três semanas na Universidad de Los Lagos, em Santiago, nos meses de agosto e setembro de 2017. Outro fator que nos chamou a atenção reside no fato de o Chile ser o primeiro lugar no PISA - (sigla para *Programme for International Student Assessment*, em português Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) na América Latina. Com relação à legislação educacional desse país, buscamos amparar nossas investigações na *Ley General de Educación* (CHILE, 2009), a qual equivale à nossa LDBEN 9394/96.

2.2.1 A relevância da pesquisa

A relevância deste estudo está relacionada ao rigor e cuidado com o qual se apresentam os passos da pesquisa. Desta maneira, apresentamos a justificativa da investigação, articulada à sua importância, alicerçada no critério da tríplice relevância: pessoal-profissional, acadêmico-científica e sócio-educacional.

Justificativa pessoal-profissional

A justificativa pessoal-profissional remete àquela jovem educadora descrita no início deste trabalho e que, ainda hoje, acredita na educação como melhor forma

para mudar as pessoas e mudar o mundo. Como diz Freire (1997a, p. 92), “educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude”.

Neste sentido, há outra motivação pessoal-profissional, que aqui descrevemos brevemente: na dissertação de mestrado abordamos o tema do Pacto Nacional do Ensino Médio, como antes referimos, sob as perspectivas da evasão, da participação e da emancipação e/ou da regulação. Tendo como categorias de análise a evasão, a participação e emancipação e/ou a regulação, partimos para a pesquisa de campo, cujo universo foram duas escolas públicas estaduais de um município gaúcho, tendo como critério a maior e a menor adesão dos docentes ao Pacto. Durante a coleta dos dados empíricos, contudo, foi necessário inserir uma nova categoria de análise: “a voz dos silêncios”, devido à baixa adesão dos docentes de uma das escolas à pesquisa, o que acabou causando grande constrangimento, inclusive à supervisão escolar. Nesta nova categoria de análise, não consideramos a exclusão da análise dos elementos conjunturais apreendidos através dos elementos factuais apresentados pelos dados empíricos. Desta forma, como ensina Sousa Santos (2002, p. 333), “a escavação interessa-se pelos silêncios, pelos silenciamentos e pelas questões que ficaram por perguntar”.

Assim, abordamos a escola também como local de conflitos, a desorientação dos mapas – no sentido do que Sousa Santos (2002) e Bauman (2013) referem como problemas da contemporaneidade; o desencantamento docente, e a prática pedagógica x prática política. Naquele estudo, particularmente, sentimos que a prática da autonomia na educação seria um assunto que poderia ser mais explorado e merecedor de uma investigação mais profunda, agora sob a perspectiva, também, da legislação.

Justificativa acadêmico-científica

Do ponto de vista acadêmico-científico, a relevância da pesquisa está alicerçada em dois aspectos: o primeiro, relativo à inserção da autora no Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos; o segundo, à revisão de artigos, dissertações e teses realizadas em 2016, que sinaliza o número reduzido de estudos que focalizam o tema em tela, sendo constatada a inexistência de um estudo com o escopo proposto nesta pesquisa.

No que se refere ao primeiro aspecto, o Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos tem trabalhado em estudos que enfocam o Brasil e o Chile, por contar com integrantes dos dois países. Por isso, dentro desta perspectiva, em consonância aos estudos que vem sendo realizados, elegemos para esta tese os dois países e as universidades La Salle e Los Lagos⁴. A Universidade La Salle por ser nossa casa de estudos, a qual alberga nosso Grupo de Pesquisa e onde desenvolvemos nossas atividades profissionais e acadêmicas; a *Universidad de Los Lagos*, por ser a parceira de pesquisa do Grupo no Chile. Assim, se concretiza pelo fato de poder contribuir com a produção de conhecimento da linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas públicas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade La Salle (Unilasalle).

Os participantes da pesquisa, portanto, foram os estudantes das duas universidades apresentadas: uma brasileira e uma chilena, como já referido. A escolha deste campo investigativo justificou-se: Pelo fato de que realizamos um estudo de aproximações e distanciamentos entre a legislação educacional dos dois países, principalmente as leis de diretrizes e bases; Porque além de termos parceiros de pesquisa naquele país, os chilenos ocupam o primeiro lugar do ranking do PISA na América Latina; Dentro do processo de internacionalização da universidade e em função do histórico do Grupo Gestão Educacional em Diferentes Contextos, este valoriza a parceria internacional.

Além disso, tivemos a oportunidade de viajar ao Chile e conhecer o Campus Santiago da *Universidad de Los Lagos*, por ocasião de um estágio doutoral com duração de três semanas⁵. Durante a experiência, pudemos participar como palestrante em três eventos – dois deles seminários internacionais -, além de agregar mais dois membros ao nosso Grupo de Pesquisa, sendo um deles a doutora venezuelana Wendolín Suárez-Amaya, com quem já temos capítulo de livro no prelo, como informado. O outro novo membro do Grupo é o mestrando da Universidade Católica do Chile, educador Edenilson Tatsch, com quem, posteriormente, apresentamos trabalho conjunto no *V Congreso Iberoamericano de Investigación en Gobernanza Universitaria*, em Monterrey, México, no mês de novembro de 2017⁶.

⁴ Podemos citar, entre outros, o artigo publicado recentemente: GANGA, FRANCISCO; SMITH, C. V.; FOSSATTI, P.; LEYVA, O. Rediseño curricular: Caso de carreras técnicas de una Universidad Estatal Chilena. *ESPACIOS (CARACAS)*, v. 38, p. 4, 2017.

⁵ A estadia no Chile ocorreu de 19 de agosto a 08 de setembro de 2017.

⁶ Disponível em: <http://www.cigunmty2017.uanl.mx/conferencistas.php>. Acesso em 06 jan. 2018.

Na oportunidade, convidamos os participantes para a VI edição do congresso, que se realizará em nossa universidade La Salle no mês de setembro de 2018. Segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 223), essa delimitação do universo da pesquisa “[...] consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos, etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns, como por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem etc.”

Em relação ao segundo aspecto, realizamos um levantamento dos trabalhos científicos que interessam a esta pesquisa, publicados nos últimos cinco anos em reconhecidos bancos de dados. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos: primeiramente delimitamos o campo do conhecimento científico, realizando uma esmerada busca em cinco reconhecidas plataformas digitais: *Scientific Eletronic Library* - Scielo⁷, Capes Teses e Dissertações⁸, Capes Periódicos⁹, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)¹⁰, e Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)¹¹. Num segundo momento tecemos o quadro teórico, como segue.

Em cada uma das fontes de busca foram pesquisados os seguintes descritores: “LDBEN 9304/96”, “autonomia na educação” e “Discurso oficial da legislação”. A apresentação dos resultados encontrados está organizada de acordo com as próprias categorias, seguindo as orientações de Bardin (2008). Neste sentido, a autora aconselha que a seleção dos documentos a serem analisados deve seguir quatro regras básicas, a saber: a) a exaustividade; b) a representatividade, c) a homogeneidade; d) a pertinência. A primeira regra diz respeito a observar todos os elementos possíveis, levando em conta que “não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão” (BARDIN, 2008, p. 97). A representatividade concebe um *corpus* investigativo robusto, devido a isso nossa opção por consultar cinco plataformas de busca. A regra da homogeneidade é o motivo pelo qual apresentamos os resultados desta Revisão de Estudos Científicos organizados por categoria, ou seja, obedeceremos a singularidade de cada descritor.

⁷ Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em 20.09.2016.

⁸ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em 20.09.2016.

⁹ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 20.09.2016.

¹⁰ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 21.09.2016.

¹¹ Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em 23.09.2016.

Por último, a regra da pertinência requer uma análise minuciosa de cada achado, “de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2008, p. 98).

Ainda assim, como ensina Gil (2008, p. 71), às vezes “Pode ocorrer que para uma única palavra digitada apareçam centenas de milhares de sites relacionados. Isso significa que o pesquisador precisa valer-se de múltiplos artifícios para fazer uma boa pesquisa”. Em nosso entendimento, o contrário também poderá ocorrer, ou seja, poderá haver poucos *sites* relacionados. Desta maneira, quando os resultados da busca nos pareceram exíguos, utilizamos sinônimos e/ou aproximações, retomando a pesquisa. Os sinônimos e/ou aproximações utilizados para cada descritor foram, respectivamente: a) LDBEN 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases, e Nova LDBEN 9394/96; b) Autonomia na educação – Educação com autonomia; autonomia escolar; educação autônoma; c) Discurso oficial da legislação - discurso oficial da LDBEN; discurso oficial da Lei de Diretrizes e Bases.

Essa parte que acabamos de narrar, portanto, tem caráter especialmente quantitativo, uma vez que apresentará tabelas, quadros e gráficos com os trabalhos apurados. Logo na sequência, estes mesmos achados dão suporte ao “Quadro teórico”, no qual debatemos e trazemos o teor de cada um dos trabalhos selecionados, buscando tecer um lastro teórico que se entrelaça com aquele que perpassa a pesquisa, fortalecendo-o.

Para a construção desta seção quantitativa/qualitativa, como já referimos, consultamos cinco reconhecidas plataformas digitais, cujos resultados apresentamos por seções, na sequência, de acordo com os descritores. Assim, como ensina Bardin (2008), seguindo as regras da homogeneidade e da pertinência, agrupamos os achados de acordo com as categorias de busca.

a) Palavra-chave *LDBEN 9394/96*

Na *Scientific Electronic Library Online*, o portal Scielo, a pesquisa com o descritor *LDBEN 9304/06* localizou duas publicações, dentre as quais selecionamos uma para posterior análise. Para uma busca mais robusta, entramos com o descritor por extenso: *Lei de Diretrizes e Bases*, cujo retorno trouxe 23 resultados. Destes, também foi escolhido um.

Com o descritor similar *Nova LDBEN* não houve achados dentro do período de tempo previsto na investigação - os últimos cinco anos -. Assim, o portal Scielo

aportou duas publicações para a composição do quadro teórico que compomos na sequência. No banco de teses e dissertações da Capes, sem a aplicação de nenhum filtro, a categoria *LDBEN 9394/96* apurou 1.333 resultados, mas somente 108 na área da educação. Com o uso deste filtro, após apreciação dos resumos, um foi escolhido para ser analisado mais minuciosamente. Utilizando a mesma palavra-chave, mas por extenso (*Lei de Diretrizes e Bases*), filtramos 1.288 resultados, porém, somente 109 deles relacionados à educação. Destes, nenhum apresentou aderência ao nosso tema de pesquisa.

Dessa maneira, realizamos nova busca utilizando o descritor similar *Nova LDBEN*, ocasião em que garimpamos 109 resultados, mas a maioria tem data anterior à criação da plataforma sucupira e, portanto, fora do nosso recorte temporal que abrange os últimos cinco anos (2010 a 2015-2016). Restaram, após a classificação por data, 10 trabalhos para serem analisados, mas nenhum deles dialoga com o tema da presente investigação. A garimpagem no banco de teses e dissertações da Capes, portanto, agregou uma produção ao quadro teórico que será construído.

No portal Capes Periódicos, a pesquisa com o descritor *LDBEN 9394/96* retornou 11 artigos. Destes, após a leitura dos resumos para verificação da aderência com os objetivos desta tese, não salvamos nenhuma publicação. Sem perder de vista a regra da *Exaustividade* de Bardin (2008), empreendemos nova busca, desta vez com o nome da lei por extenso, *Lei de Diretrizes e Bases*. Filtrando por *educação* e idioma *português*, a pesquisa retornou 14 artigos, dentre os quais salvamos três em pasta virtual própria para posterior análise.

Ainda assim, utilizamos também o termo similar *Nova LDBEN*, apurando seis resultados. Dentre estes, contudo, não selecionamos nenhum. Desta forma, o número total de trabalhos selecionados na plataforma Capes Periódicos foi de duas produções acadêmicas. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) encontramos 98 produções com o descritor *LDBEN 9394/96*, sendo 73 dissertações e 25 teses. Entretanto, após análise, verificamos que nenhum trabalho dialoga com o objetivo desta pesquisa e, portanto, nenhum foi selecionado. Desta maneira, partimos para o descritor similar, *Lei de diretrizes bases*, quando apuramos 354

trabalhos acadêmicos, sendo 279 dissertações e 75 teses, de 30 universidades. Destas pesquisas, escolhemos seis para posterior análise.

A Biblioteca Digital da Unicamp apresentou cinco resultados após a busca com o descritor *LDBEN 9394/96*, mas nenhum dialoga com nosso tema de pesquisa. Seguindo, buscamos por *Lei de diretrizes e bases*, quando apuramos 41 produções dentro do nosso recorte temporal. Destas, não selecionamos nenhuma, posto que não há relação com nosso objeto de estudo. Partimos então para o termo similar *Nova LDBEN*, que resultou em dois trabalhos, nenhum deles com relação com nossa pesquisa. No total, portanto, entre as cinco plataformas de busca, selecionamos 11 produções para posterior análise, como apresenta a tabela 01:

Tabela 01: Produções selecionadas com o descritor *LDBEN 9394/96* ou similar.

TÍTULO	AUTOR	TIPO / ANO	UNIVERSIDADE	FONTE
Normatividade e políticas educacionais: bases para uma abordagem da LDB e da Conae.	SILVA, Sidney Reinaldo	Artigo / 2013a	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	Scielo
Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o Ensino Religioso nas escolas públicas	CUNHA, Luiz Antônio	Artigo / 2014	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Scielo
A fragmentação do conhecimento na LDB: um olhar sobre uma educação em retalhos	SANTOS, Maria Clara Pereira	Dissertação / 2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Capes Teses e Dissertações
Liberdade de ensino versus totalitarismo: A semântica política dos substitutivos de Carlos Lacerda durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (1958-1959)	MONTALVÃO, Sérgio	Artigo / 2013	Universidade Federal Fluminense	Capes Periódicos
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	MONTEIRO, Rui Anderson Costa;	Artigo / 2011	Universidade Nove de Julho, UNINOVE-SP e	Capes Periódicos

Nacional: O porquê e seu contexto histórico	GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta.		Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL-SP	
Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional?	CURY, Carlos Roberto Jamil	Artigo / 2013	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	IBICT
As definições, funções, sentidos atribuídos ao Ensino Médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: disputas para além da emancipação e competências	NETO, Henrique Fernandes Alves	Dissertação / 2014	Universidade Estadual de Londrina	IBICT
Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação de valores na concepção dos educadores	NEVES, Dêner Geraldo Batista Neves	Dissertação / 2013	Universidade Católica de Brasília	IBICT
Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar	SOARES, Enio José Porfirio.	Dissertação / 2015	Universidade de São Paulo – USP	IBICT.
Conferência Nacional de Educação (Conae 2010): participação e representatividade em questão	FRANCO, Denise Vieira	Dissertação / 2013	Universidade Federal de Juiz de Fora	IBICT
Escola e cidadania nas diretrizes das políticas educacionais para a educação básica	BARBOSA, Rosa Amélia	Dissertação / 2016	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	IBICT

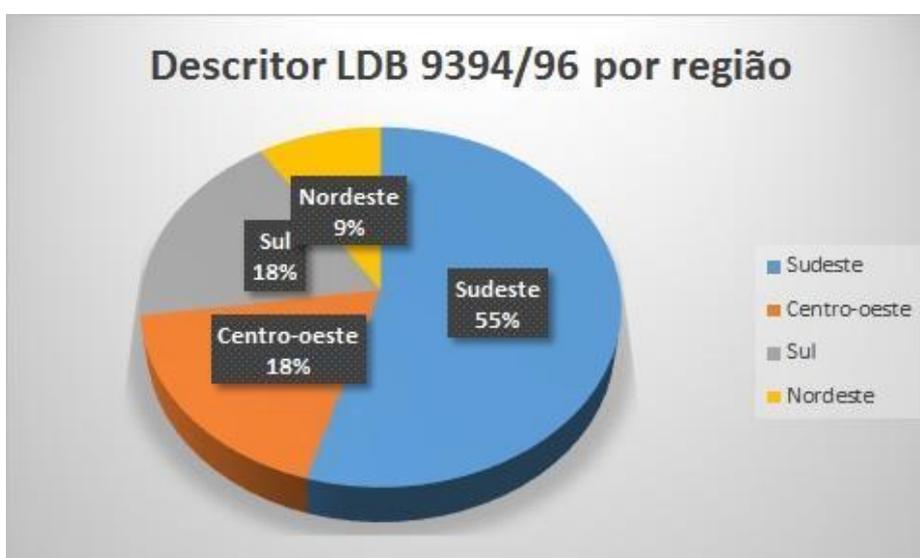
Fonte: A autora, a partir dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca, 2016.

Realizando um estudo regional, podemos notar maior frequência do primeiro descritor de nossa pesquisa – LBDEN 9394/96 – nas universidades da região

Sudeste, onde se concentram seis dos 11 trabalhos selecionados, o que corresponde a 55% do total das produções. Em segundo e terceiro lugar estão as regiões Sul e Centro-Oeste, cada uma com dois trabalhos, equivalente a 18% e, em último, figura a região Nordeste, com somente uma publicação (9%).

A figura 01 contém o gráfico que representa as porcentagens que acabamos de apresentar, representando a região Sudeste na cor azul, Centro-oeste em laranja, Sul em cinza e amarelo para a região Nordeste.

Figura 01: Ocorrência do descritor LDBEN 9394/96 por região



Fonte: A autora, a partir dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca, 2016.

Outra constatação interessante consiste no tipo de universidades de onde provém as pesquisas anteriormente classificadas: 73% delas (oito) são públicas e somente três (27%) particulares. Por óbvio, a região Sudeste tem nesta proporção sua maior representação: cinco universidades públicas e somente uma privada. Nas regiões Sudeste e Centro-oeste a ocorrência foi de 50% para cada tipo de universidade e na região Nordeste a instituição é pública. A figura 02 traz um gráfico ilustrativo, que representa de maneira mais clara o que acabamos de constatar.

Figura 02: Universidades públicas e privadas por região com o descritor LDBEN 9394/96



Fonte: A autora, a partir dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca, 2016.

Na busca pela palavra-chave *LDBEN 9394/96*, nosso primeiro achado foi o artigo de Silva (2013a), publicado na revista *Educação e Sociedade*, da Unicamp, sob o título *Normatividade e políticas educacionais: bases para uma abordagem da LDB e da Conae*. O autor entende que toda norma, principalmente no que concerne à educação, reveste-se de um viés ideológico e, “de certo modo, está ligada aos rearranjos políticos institucionais de um país” (SILVA, 2013a, p. 176). Fazendo uma análise da LDBEN 9394/96 em busca de uma definição de educação, ele se detém no artigo 1º desta lei, que versa:

Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Neste sentido, a conotação de educação da LDBEN está marcada por questões de justiça, onde as instituições sociais figuram “como espaço de reconhecimento, redistribuição e participação. A família é marcada pela esfera do amor e das exigências de justiça ligadas ao gênero, à distribuição” (SILVA, 2013a, p. 187-188). O autor recorda, ainda, que a LDBEN prevê uma educação pautada na “liberdade e na solidariedade, visando o pleno desenvolvimento do educando,

formando para a cidadania e o mundo do trabalho” (id., p. 189). A questão é, segundo ele, que precisamos investigar empiricamente até que ponto toda essa exigência normativa tem sido realmente acompanhada de justiça social, redistributiva, participativa e cidadã.

No mesmo sentido versa o artigo de Cunha (2014) intitulado *Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas*. Ainda que discuta posicionamentos parlamentares sobre o ensino religioso nas escolas públicas, converge com o artigo anterior, na medida em que reconhece as tensões políticas e ideológicas que acompanharam os oito anos de discussões do projeto no Congresso Nacional. Segundo o autor, “O protagonismo de algumas categorias de parlamentares foi marcante na produção da segunda LDB” (CUNHA, 2014, p. 156). A referência é não somente aos grupos confessionais e laicos, mas também aos bacharéis de direito, antropólogos e sociólogos. Com relação a este assunto, narra todo o conflito entre aqueles que defendiam o ensino religioso ministrado por “orientadores de ensino” enviados pelas igrejas, sem remuneração de parte do Estado e aqueles que queriam esta disciplina no mesmo patamar das outras, inclusive com relação aos docentes e sua formação. Dessa maneira, a demanda eclesial foi parcialmente eficaz. Sua maior vitória foi a inserção da modalidade interconfessional do ensino religioso, ao lado da confessional. Dessa forma, foram contemplados tanto os partidários do enfrentamento entre as distintas confissões, no interior do campo religioso, quanto os adeptos da luta pela hegemonia, para o que a modalidade interconfessional era a mais apropriada (CUNHA, 2014, p. 155).

A derrota, diz o autor, ficou no caráter facultativo do ensino religioso, pois a atual LDBEN inseriu a disciplina no tempo e não no currículo, conferindo-lhe caráter facultativo. A dissertação de Santos (2016) traz um olhar diferenciado sobre a LDB/96, posto que a autora afirma, já no título da pesquisa, que esta legislação permite uma fragmentação do conhecimento, uma “educação em retalhos” (SANTOS, 2016, p. 1). Baseando sua investigação no método histórico-dialético, ela se apoia na teoria crítica de Adorno e de Horkheimer para constatar que a LDBEN/96 promove a fragmentação do conhecimento. Esta prática, segundo a autora, demonstra subordinação da educação ao mercado, que necessita de mão-de-obra, num processo adaptativo.

O artigo de Montalvão (2013), submetido à Revista de História da Universidade de São Paulo (USP) tem o título: *Liberdade de ensino versus totalitarismo: a semântica da política dos substitutivos de Carlos Lacerda durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (1958-1959)*. Apesar de referir-se ao processo de concepção da primeira LDBEN, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, interessa-nos conhecer melhor os antecedentes da atual LDBEN 9394/96. Neste sentido, o autor revela não só o que já referimos com os demais autores sobre o viés ideológico das normativas e políticas educacionais. Montalvão (2013, p. 293) vai além, alertando que, no Brasil, “a tese do interesse encobre uma dinâmica a ser observada nos estudos sobre a história política da educação”. Ademais de apontar os interesses privatistas que Carlos Lacerda¹² imprimiu à primeira LDBEN, mostra que o parlamentar defendia que a vida pública precisava de homens virtuosos de uma elite que, por óbvio, não seria formada pela escola pública. Em outras palavras: havia os brasileiros com vocação para a intelectualidade (formados na escola particular) e aqueles com vocação para o trabalho braçal (provindos da escola pública).

O artigo intitulado *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: O porquê e seu contexto histórico* foi publicado na Revista Eletrônica de Educação por Monteiro, González e Garcia (2011). Os autores, como prometem no título do texto, explicam a existência da LDBEN como uma necessidade, posto que a Constituição de 1988 não esclarece detalhes sobre a educação, ainda que a considere um direito social. A este respeito, informam que a educação é um direito desde a primeira Constituição Imperial, de 1824. Assim como aponta Silva (2013a), os autores também chamam a atenção para o conceito de educação trazido pela LDBEN/96 além de estabelecer as bases de toda a estrutura organizacional do sistema educação. Para tanto, citam os artigos 2º e 3º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições

¹² “A historiografia da LDB costuma tratar a entrada de Lacerda nessa discussão, vendo-o exclusivamente como intermediário dos interesses da escola privada. A marca de “coveiro da escola pública” lhe foi dada por Darcy Ribeiro, ao escrever para o jornal carioca Última Hora que a defesa da liberdade de ensino das famílias restringia-se a uma fração muito limitada da sociedade – a “boa sociedade” ou as “famílias de bem” – que não quer dividir a escola com as classes populares” (MONTALVÃO, 2013, p. 307).

para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; I - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Na sequência, Monteiro, González e Garcia (2011) narram como foi que a LDBEN aprovada em 1996 acabou não contemplando todas as propostas levantadas nos debates que estavam ocorrendo na sociedade civil¹³. Estes eventos e outros deram origem à “primeira versão do substitutivo ao Projeto de Lei Nº 1258/88, apresentado pelo relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, deputado Jorge Hage (PSDB/BA), em agosto do mesmo ano” (MONTEIRO, GONZÁLEZ e GARCIA, 2011, p. 91). Em data posterior, entretanto,

O Senador Cid Sabóia protocola o Projeto de Lei Nº. 101/93 e dá início a novas discussões. Como foi considerado inconstitucional pelo parecer do Senador Darcy Ribeiro, e esta inconstitucionalidade nunca foi discutida, o referido projeto não prosseguiu, dando lugar ao PL 45/91 do deputado Florestan Fernandes, onde o Senador Darcy Ribeiro, através de uma manobra regimental, conseguiu apensar suas propostas de LDBEN neste documento que tratava de bolsas para Pós-Graduação (MONTEIRO, GONZÁLEZ e GARCIA, 2011, p. 91).

Diante disso, Monteiro, González e Garcia (2011) dizem que se armou tamanha confusão, que os parlamentares não tinham ideia se deveriam propor emendas ao Projeto de Lei 101/93 provindo da Câmara dos Deputados, se ao substitutivo Cid Sabóia – aprovado pela Comissão de Educação do Senado -, ou ao substitutivo Darcy Ribeiro. Frente ao impasse, o Senado renasce o projeto inicial – 1258/88 -, com novo número e nova formatação: 72/96. E este foi o projeto que, em regime de urgência urgentíssima, entrou na pauta de votação e foi aprovado em 20 de dezembro de 1996, com 92 artigos e não recebendo nenhum veto da presidência da República. Mais uma vez, a exemplo dos outros autores citados neste quadro teórico, é ressaltado “o jogo político e defesa de interesses pessoais” (MONTEIRO, GONZÁLEZ; GARCIA, 2011, p. 92).

¹³ Os autores citam a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) e o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB (MONTEIRO, GONZÁLEZ e GARCIA, 2011).

Outra questão levantada pelos autores e que nos parece fundamental levar em conta é a questão da funcionalidade de uma nova lei, como foi o caso da LDBEN/96. Em outras palavras, a legitimação e validação é um processo longo, pois há “uma distância entre a lei formulada e o real, dentro da escola e do sistema que são organizações complexas, regidas pelo princípio da contradição” (id.). Por fim, os autores constataam que a mudança de comportamento dos gestores e dos administradores demanda grande esforço, mesmo após 14 anos (o artigo é de 2011), com mais de 100 alterações em seu conteúdo, que desconfiguram o documento original. Hoje, passados já 20 anos, podemos constatar que o cenário não é muito distinto e que ainda não conseguimos organizar políticas que possam dar pleno cumprimento a tudo o que prevê a LDBEN 9394/96.

O artigo de Cury (2013) - sob o título *Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?* - questiona os eixos dominantes na LDBEN. Neste sentido, entende que “em vez do tradicional controle na base e no processo educativo com mais liberdade no produto, a nova lei flexibiliza a base e o processo e estabelece um controle jamais visto na educação brasileira” (CURY, 2013, p. 3). Caminhando no mesmo sentido do viés ideológico, o autor refere que a LDBEN/1996 registra uma “polifonia dissonante entre as vozes dominantes que lhe deram vida, mas registra também vozes recessivas, abafadas umas e silenciadas outras” (id, p. 4). Ainda assim, o autor esclarece que se uma lei nacional da educação almeja ser democrática, ela não pode prescindir da universalização do saber. Fazendo um pequeno recorrido histórico, Cury (2013) relembra o tempo de tramitação da primeira LDBEN, a Lei n. 4024/61: 13 anos. As outras, diz o autor, a Lei n. 5692/71 (reformada pela 7044/82) e a n. 5540/68 foram rápidas e, por isso, hegemônicas.

Quando finalmente, começando com a Constituinte, tem-se uma participação mais efetiva da comunidade para a formulação da nova LDBEN, este projeto acaba substituído pela versão original, como já haviam comentado Monteiro, González e Garcia (2011). Com relação às características da atual LDBEN, Cury (2013) diz que ela inova pela flexibilidade que permite aos envolvidos. Além disso, o autor vê uma linha descentralizadora nas atribuições previstas aos entes federativos. Outra marca ressaltada são dispositivos próximos “de uma desregulamentação, deixando muita autonomia para as instituições e os sistemas” (CURY, 2013, p. 5). Como exemplos

de flexibilização, cita os artigos 23 §1¹⁴ e 24, II c¹⁵, e ainda o 5º, §5º¹⁶, os quais preveem, respectivamente, o fim da seriação obrigatória, a reclassificação e a não obrigatoriedade da de escolarização prévia. Na educação superior, com a extinção da Lei n. 5540/68, os departamentos deixaram de ser obrigatórios, bem como os conteúdos mínimos. Contudo, o autor alerta que a flexibilização “pode servir como cortina de fumaça para uma precariedade do sistema e até mesmo como uma legitimação desta” (CURY, 2013, p. 6).

A dissertação de Neto (2014) apresentada ao PPG em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), tem como título: *As definições, funções, sentidos atribuídos ao ensino médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: Disputas para além da emancipação e competências*. A pesquisa investigou, no período de 1996 a 2014, as políticas educacionais que de uma forma ou de outra afetaram o Ensino Médio, incluindo a LDBEN, onde nos deteremos. Assim como já alertou Montalvão (2013), existe desde sempre uma dualidade no sistema educacional brasileiro: a escola das elites, propedêutica, voltada às humanidades e a escola dos trabalhadores, profissionalizante, instrumental. Com a LDBEN 9394/96 “abriu-se a possibilidade para uma nova configuração da educação, ou seja, uma possível superação dessa separação histórica” (NETO, 2014, p. 16). Sobre o tema, o autor faz um recorrido a possíveis modelos de educação, os quais lutam por uma educação emancipatória: a) a escola unitária defendida por Gramsci, na qual não há divisão entre propedêutica e profissionalizante; b) a escola politécnica, cujo princípio pedagógico é o trabalho; c) e aqueles que defendem a pesquisa como princípio educativo. Todos eles, diz o autor, procuram “desenvolver o homem em sua totalidade, omnilateralidade, desvinculado de um caráter instrumental” (NETO, 2014, p. 17).

¹⁴ “Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os estudantes, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais” (BRASIL, 1996).

¹⁵ “c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

¹⁶ “§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior” (BRASIL, 1996).

A dissertação de Neves (2013), *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação de valores na concepção dos educadores* foi apresentada ao PPG do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Nosso interesse pela pesquisa deste autor está em seu ponto de partida para estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aos quais não nos vamos aprofundar, mas sim aos valores que Neves (2013) destaca na LDBEN, como já apontou também Silva (2013a). Entre esses valores encontram-se o “fortalecimento dos vínculos com a família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (NEVES, 2013, p. 8). Estes valores, continua o autor, vão ao encontro de uma educação para a participação, a emancipação e a cidadania. Ao mesmo tempo, se pergunta se este tipo de educação preconizado pela LDBEN/1996 em seu artigo 32, inciso IV¹⁷ é possível. Neste mesmo caminho, o autor entende que o educador é protagonista nesse processo, pois pode exercitar os valores com seus estudantes. Por último, cita o artigo 2º, que prevê a educação inspirada nos princípios da linearidade e nos ideais de solidariedade humana, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar é o título da dissertação de Soares (2015). O mestre em educação investigou, na sua pesquisa, os dizeres e fazeres docentes no que concerne à construção de práticas democráticas na escola. Interessa-nos, por intermédio deste trabalho, buscar a representação docente com relação à concepção de práticas / gestão democrática percebidas na LDBEN. Nesse sentido, o autor ancora seu paradigma de participação e democracia nos artigos 14 e 15 da LDBEN/1996:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus

¹⁷ “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006); IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996).

de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A partir destes princípios, Soares (2015, p. 56) entende que deve ser construído o *fazer educacional*. A gestão democrática, segundo o autor, é um dos eixos prioritários da educação enquanto prática social e coletiva. Dados empíricos levantados pelo autor dão conta que gestores e docentes consideram que a escola da atualidade é muito diferente, devido aos seus múltiplos papéis ligados, principalmente, a sua função social. Sobre a democracia, entendem que esta pode ser ensinada, mas especialmente pela prática da participação. Por fim, com relação à LDBEN/1996, acreditam que ela trouxe maior liberdade, democratização à escola. Por outro lado, consideram que uma significativa parte dos docentes é conservadora e que não estavam preparados para essa “liberdade”. Em outras palavras: a escola precisa ter responsabilidade pelos seus direitos, ou seja, direitos e deveres caminham juntos.

A tese de Franco (2013) versa no mesmo sentido da participação e da democratização, sob o título *Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010: participação e representatividade em questão*. A autora tem a Conae 2010 como objeto de estudo, buscando entender como se expressam a participação e a representatividade em seu interior. Nosso foco, no entanto, é extrair excertos da historicização da Conae, que teve início nos debates da Constituinte e da LDB (além do Plano Nacional de Educação - PNE). Com relação às conferências, a pesquisa destaca a sua riqueza enquanto fato social e político, catalizador de expressões da sensibilidade humana. Os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) realizados nos anos de 1990, portanto, são indicadores de “grande parte das recentes conquistas da educação brasileira” (FRANCO, 2013, p. 57). As entidades de classe têm um papel importante neste sentido, como explica a autora:

Entidades sindicais e estudantis como CNTE, CONTEC, FASUBRA, SINASEFE, ANDESN, UNE; associações acadêmicas e científicas como ANDE e ANFOPE, bem como setores compromissados com uma proposta de educação para a maioria da educação brasileira como Undime e o MST empreendem suas lutas, demarcam seus espaços, comemoram suas conquistas (id.).

As entidades acadêmicas inseridas neste bojo tiveram um papel preponderante nas discussões e na origem da LDBEN/1996, pois como esclarece Franco (2013, p. 70), “o que a princípio era somente um artigo para a Revista da

ANDE, solicitado ao professor Dermeval Saviani, torna-se um anteprojeto com uma proposta de texto para a LDB”. Ainda que o projeto amplamente discutido tenha sido em grande parte desfigurado, a autora entende que os sujeitos são a base para a modificação democrática e precisam estar sempre atentos, porque “compõem a história da educação brasileira” (FRANCO, 2012, p. 71).

Barbosa (2016) intitulou sua dissertação de mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de *Escola e cidadania nas diretrizes das políticas educacionais para a educação básica*. Para desenvolver sua pesquisa, a autora investigou documentos oficiais em busca da relação que eles estabelecem entre cidadania e educação. Nosso recorte, nesta dissertação, por óbvio, está na análise sobre a LDBEN/1996, objeto de estudo de nossa tese. Dando início às reflexões, Barbosa (2016) desenvolve seu conceito de cidadania, a partir do qual constrói o lastro teórico. Dessa maneira, traz uma concepção de *nova cidadania*, a qual

Consubstancia-se tanto na obrigação vertical entre os cidadãos e o Estado e também na obrigação política horizontal entre cidadãos. E ainda, a “nova cidadania” valoriza os princípios da comunidade, da igualdade, solidariedade e autonomia consequentemente, entre o Estado e o mercado (BARBOSA, 2016, p. 25).

Segundo a autora, em que pese a dinâmica de avanços e retrocessos, a conquista da democracia no Brasil tenta consolidar-se, apesar de ainda embrionária. Ainda assim, a democracia é “elemento do discurso prático e legal, mas a dificuldade está no exercício de seus princípios, desenvolvendo efetivamente a condição cidadã dos sujeitos envolvidos na escola” (BARBOSA, 2016, p. 52). Em outras palavras, a autora converge no sentido daquilo que já afirmamos com Monteiro, González e Garcia (2011), de que há uma distância entre o discurso e a prática. Exemplo disso, esclarece Barbosa (2016), é a gestão democrática prevista na LDBEN/1996, que apresenta casos, como ela constata, de pseudoparticipação, a qual acaba sendo *altamente delimitada (sic)* pela direção da escola. Da mesma forma, a atual LDBEN inclui a cidadania como um princípio educativo. Mais uma vez, porém, a autora precisa reconhecer que nem tudo o que está normatizado acontece realmente nas escolas. Por outro lado, “as diretrizes da educação nacional e de seus currículos podem ser associadas à linha reguladora do traçado que aponta a direção a ser seguida” (BARBOSA, 2016, p. 70), referindo-se às avaliações externas e metas de aprovação / reprovação na educação básica.

Assim, fechamos a primeira parte deste quadro teórico, o qual apresentou 11 trabalhos acadêmicos com alta aderência ao nosso tema de estudo, que é a busca de espaços para a prática e/ou incentivo da autonomia oferecidos pela LDBEN 9394/96. Ainda que preliminarmente, posto que ao final deste quadro teórico trazemos uma discussão mais consistente sobre os achados, podemos dizer que os autores citados convergem no sentido de que temos uma lei de diretrizes e bases elaborada em torno de princípios emancipadores, como cidadania e solidariedade. Em que pese toda a tensão e jogo de interesses que envolveu sua promulgação, os valores estão presentes, mas presente está também a regulação, a descentralização e a flexibilização. Estas duas últimas, como vimos, se não praticadas com responsabilidade, podem gerar um efeito inverso, de desresponsabilização e baixa qualidade na educação. Por último, alertam que ainda há uma considerável distância entre o que estabelece a legislação e o que realmente está no ideário dos administradores, gestores e o que acontece nas escolas. O quadro 01 apresenta um panorama geral do quadro teórico com o descritor LDBEN 9394/96, resumindo o exposto.

Quadro 01: Panorama teórico para *LDBEN 9394/96*

AUTOR / ANO	IDEIA CENTRAL
SILVA, Sidney Reinaldo (2013a)	Toda norma, principalmente no que concerne à educação, reveste-se de um viés ideológico. A LDB tem conotação de educação marcada por questões de justiça. Resta saber se a exigência normativa tem sido acompanhada de justiça social, redistributiva, participativa e cidadã.
CUNHA, Luiz Antônio (2014)	Reconhece as tensões políticas e ideológicas que acompanharam os oito anos de discussões do projeto no Congresso Nacional.
SANTO, Maria Clara Pereira (2016)	Apoiada na teoria crítica de Adorno e de Horkheimer constata que a LDB/96 promove a fragmentação do conhecimento, demonstrando subordinação da educação ao mercado, que necessita de mão-de-obra, num processo adaptativo.
MONTALVÃO, Sérgio (2013)	No Brasil, “a tese do interesse encobre uma dinâmica a ser observada nos estudos sobre a história política da educação” (p. 293). Aponta os interesses privatistas de Carlos Lacerda na primeira LDB e a ideia de que a vida pública precisava de homens virtuosos de uma elite não formada pela escola pública. Havia os brasileiros com vocação para a intelectualidade (formados na escola particular) e aqueles com vocação para o trabalho braçal (providos da escola pública).
MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta (2011)	Explicam a existência da LDB como uma necessidade, posto que a Constituição de 1988 não esclarece detalhes sobre a educação, ainda que a considere um direito social. A educação é um direito desde a primeira Constituição Imperial, de 1824. Narram o jogo de interesses que revestiu a votação da primeira LDB e observam distância entre a lei e o real, num contexto complexo como são as nossas escolas.

CURY, Carlos Roberto Jamil (2013)	Questiona os eixos dominantes na LDB e se refere ao viés ideológico, constatando que a LDB/1996 registra uma “polifonia dissonante entre as vozes dominantes que lhe deram vida, mas registra também vozes recessivas, abafadas umas e silenciadas outras” (p. 3). Vê uma linha descentralizadora e de autonomia nas atribuições previstas aos entes federativos, mas alerta que flexibilização pode encobrir precariedade.
NETO, Henrique Fernandes Alves (2014)	Investigou, no período de 1996 a 2014, as políticas educacionais que afetaram o Ensino Médio, incluindo a LDB. Existe uma dualidade no sistema educacional brasileiro: a escola das elites, propedêutica, voltada às humanidades e a escola dos trabalhadores, profissionalizante, instrumental. Recorrido a possíveis modelos de educação emancipatória: a) a escola unitária defendida por Gramsci; b) a escola politécnica; c) e a pesquisa como princípio educativo. Todos procuram a omnilateralidade, desvinculada da instrumentalidade.
NEVES, Dêner Geraldo Batista Neves (2013)	Destaca os valores impregnados na LDB 9394/96: “fortalecimento dos vínculos com a família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (p. 8), que vão ao encontro de uma educação para a participação, a emancipação e a cidadania. Pergunta-se se este tipo de educação preconizado pela LDB/1996 no artigo 32, inciso IV é possível e entende o educador como protagonista nesse processo. Ressalta os princípios da linearidade e os ideais de solidariedade humana, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
SOARES, Enio José Porfirio (2015)	Pesquisa empírica sobre a LDB/1996, apurando com os docentes que ela trouxe maior liberdade, democratização à escola. Por outro lado, consideram que uma significativa parte dos docentes é conservadora e não estavam preparados para essa “liberdade”. A escola precisa ter responsabilidade, pois direitos e deveres caminham juntos.
FRANCO, Denise Vieira (2013)	Destaca a sua riqueza enquanto fato social e político, catalizador de expressões da sensibilidade humana. Os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) realizados nos anos de 1990 são indicadores de “grande parte das recentes conquistas da educação brasileira” (p. 57). Ainda que o projeto amplamente discutido tenha sido em grande parte desfigurado, os sujeitos são a base para a modificação democrática e precisam estar sempre atentos, porque integram a história.
BARBOSA, Rosa Amélia (2016)	Investigou documentos oficiais em busca da relação entre cidadania e educação. Entre avanços e retrocessos, a democracia no Brasil tenta consolidar-se. Também constata que há uma distância entre o discurso e a prática, como a gestão democrática prevista na LDB/1996, que apresenta casos de pseudoparticipação, delimitada pela direção da escola. Sobre a cidadania como um princípio educativo na atual LDB, nem tudo o que está normatizado acontece realmente nas escolas.

Fonte: A autora, a partir de dados da pesquisa, 2016.

A seguir apresentamos os resultados da pesquisa realizada com o descritor *Autonomia na educação*. Dependendo dos resultados encontrados, repetimos a busca no mesmo banco de dados utilizando os sinônimos escolhidos para esta palavra-chave: *Educação com autonomia, autonomia escolar, e/ou educação autônoma*, como já havíamos anunciado.

b) Palavra-chave *Autonomia na educação*

Para o descritor *Autonomia na educação*, na plataforma Scielo, foram encontrados somente dois trabalhos, entretanto, nenhum deles dialoga com nosso tema de pesquisa. Desta maneira, utilizamos o sinônimo *Educação com autonomia*, quando retornaram 102 publicações. Após atenta leitura dos resumos, selecionamos três. Utilizando o descritor similar *educação autônoma*, a busca localizou 22 produções, mas nenhuma dialoga com nosso tema de pesquisa. Desta forma, salvamos três artigos deste portal de buscas para posterior análise.

O portal Capes Teses e Dissertações apresentou, para este mesmo descritor - *Autonomia na educação* -, um total de nove registros, mas somente cinco são da área da educação. Destes, apenas dois integram o recorte temporal desta revisão de trabalhos científicos – os últimos cinco anos -. Após a atenta observação dos resumos, entretanto, nenhum foi escolhido, posto que não apresentam aderência ao nosso tema de investigação, já que um se refere à educação a distância e o outro à educação médica. Desta maneira, partimos à busca no mesmo portal utilizando um descritor similar: *Educação com autonomia*, que somente retornou uma produção, mas a mesma não tem relação com os objetivos desta pesquisa. Utilizando o mesmo descritor, porém seu sinônimo - *educação autônoma* -, somente uma publicação está dentro do nosso recorte temporal, que não dialoga com o tema da presente pesquisa. Assim, nenhum trabalho foi selecionado no portal Capes Teses e Dissertações.

No banco de dados Capes Periódicos, com o descritor *Autonomia na educação*, encontramos 212 artigos. Refinando este resultado por intermédio do filtro *Educação*, restaram 10 publicações. Destas, duas mereceram nossa especial atenção, fato pelo qual foram armazenadas em pasta virtual própria para posterior análise. Para a palavra-chave similar *autonomia escolar* localizamos quatro produções, mas sem vínculo com nossa investigação, o que nos levou a consultar com as palavras similares *educação autônoma*. Esta empreitada resultou em 136 achados em um primeiro momento, porém, ao aplicarmos o filtro de datas (2011 a 2016) e o do idioma (português), restaram 61 artigos. Destes, um foi selecionado para compor o acervo do quadro teórico. O repositório Capes Periódicos, portanto, forneceu três publicações para posterior análise.

A biblioteca digital do Ibicit, para a palavra-chave *Autonomia na educação*, apresentou 81 produções acadêmicas. Após a leitura dos resumos, interessou-nos um trabalho, mas o mesmo já havia sido selecionado por intermédio da plataforma Scielo. Assim sendo, utilizamos o descritor similar *autonomia escolar*, quando localizamos 30 publicações, mas nenhuma vem ao encontro do tema desta pesquisa. Em uma nova tentativa, desta vez com os sinônimos *educação autônoma*, catalogamos sete produções. Ainda assim, nenhuma delas dialoga com nosso tema de estudo, fato pelo qual não selecionamos trabalhos da plataforma Ibict para este descritor.

O repositório da Unicamp localizou duas publicações para o descritor *Autonomia na educação*, dos quais selecionamos um, mesmo este estando fora do recorte temporal ao qual se propõe esta Revisão de Trabalhos Científicos (2011 a 2016). Salientamos que a produção, mesmo datando do ano de 2006, nos pareceu de grande valia para o estudo da autonomia na educação, como demonstraremos na sequência. Em busca de maior robustez para o quadro teórico, entramos com o descritor similar *autonomia escolar* na mesma plataforma de busca, que apresentou 11 documentos. Filtrando-os pelo recorte temporal da pesquisa (últimos cinco anos), restaram seis trabalhos. Após análise minuciosa dos resumos, dois despertaram nosso interesse, mas os mesmos estavam repetidos e, portanto, já os havíamos selecionado por meio da plataforma Scielo. Desta forma, a biblioteca digital da Unicamp contribuiu com um trabalho para nosso quadro teórico. Portanto, para o nosso segundo descritor, *Autonomia na educação*, selecionamos sete produções, como apresenta a tabela 02.

Tabela 02: Produções selecionadas com o descritor *Autonomia na educação* ou similar

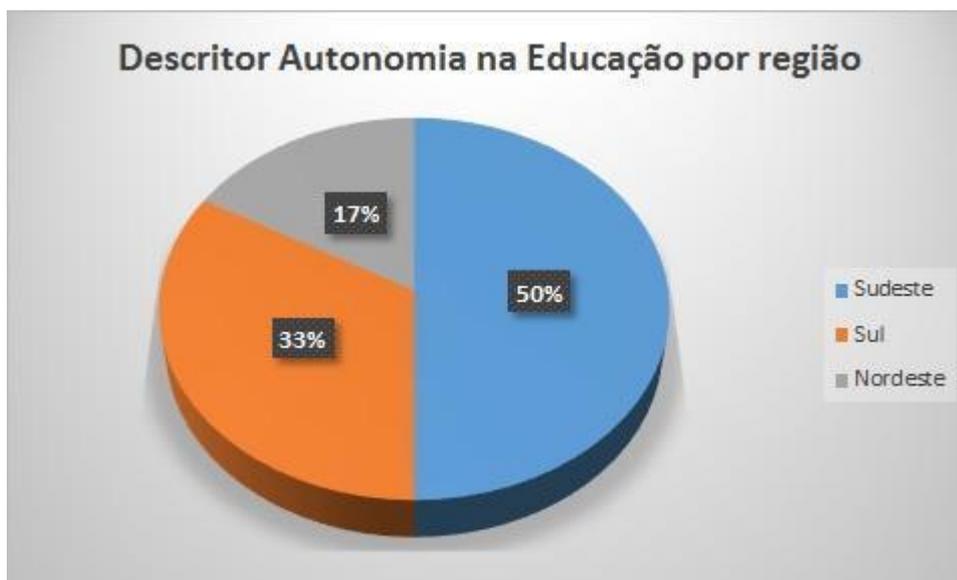
TÍTULO	AUTOR	TIPO / ANO	UNIVERSIDADE	FONTE
Educação e ambiguidades da autonomização: para uma Pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo	BARBOSA, Manuel Gonçalves	Artigo / 2015	Universidade do Minho, Portugal	Scielo
Gestão e autonomia escolar: Um estudo	MARTINS, Angela Maria	Artigo / 2011	Universidade Cidade de São Paulo	Scielo

comparado Brasil / Portugal				
Refletindo sobre a importância da autonomia na educação	NEGRÃO, Eleduina Sandra	Artigo / 2006	Universidade Estadual de Campinas - Unicamp	Scielo
Esclarecimento, educação e autonomia em Kant	NODARI, Paulo César; SAUGO, Fernando	Artigo / 2011	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Capes Periódicos
Autonomia do educando na Escola Fundamental: Um tema negligenciado	PARO, Vitor Henrique	Artigo / 2011	Universidade de São Paulo (USP)	Capes Periódicos
<i>Learning to live together in peace and harmony: um olhar comprometido com a formação humana</i>	POLICARPO JUNIOR, José; SANTOS, Claudemir Inacio dos.	Artigo / 2015	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Capes Periódicos
Autonomia e educação: Reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana	SILVA, Rafael Bianchi	Artigo / 2015	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Unicamp

Fonte: A autora, a partir dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca, 2016.

Classificando as ocorrências para esse descritor em regiões, encontramos maior frequência em universidades do Sudeste (50%), com seis trabalhos, seguida pela região Sul, com dois (33%). Por último, a região Nordeste, com um trabalho (17%). Não contabilizamos a produção da Universidade do Minho, de Portugal. A figura 03 apresenta a referida classificação, representando a região Sudeste na cor azul, o Sul em laranja e o Nordeste está representado pela cor cinza.

Figura 03: Ocorrência do descritor *Autonomia na Educação* por região



Fonte: A autora, a partir dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca, 2016.

Ao realizarmos o levantamento do tipo de universidade de origem de cada produção, chamou-nos a atenção que todas (100%) são públicas. Desta maneira, seguimos com esta pesquisa de revisão de estudos científicos, apresentando os resultados do último descritor: *Discurso oficial na legislação*. Como antes anunciamos, dependendo dos resultados encontrados, poderemos utilizar sinônimos e, neste caso, definimos também *discurso oficial da LDBEN* e *discurso oficial da Lei de Diretrizes e Bases*.

Na sequência, apresentamos o que pensam os autores dos trabalhos selecionados com o descritor *Autonomia na educação*, que teve sete produções acadêmicas selecionadas. Em primeiro lugar apresentamos o artigo de Barbosa (2015), com o título *Educação e ambiguidades da autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo*, publicado na Revista Brasileira de Educação. O autor propõe, após a confrontação da ambiguidade que constata na educação que se pretende autonomizada, traçar “as coordenadas de uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo que seja simultaneamente humanista, emancipadora e transformadora, tanto da realidade do sujeito quanto da realidade do contexto” (BARBOSA, 2015, p. 997). A autonomização constitui-se ambígua, segundo o autor, pelo fato de que não só é possível ouvir a moderna apelação à emancipação no sentido kantiano, de interdependência social e inclusive intelectual (*sapere aude*), mas também existe o

discurso da autonomia e independência apegada às contingências econômicas. Quanto à normatividade da autonomização, este fenômeno é recente e constitui-se na revalorização do indivíduo. O papel da educação “tem uma meta bem definida: a potencialização do indivíduo, de suas faculdades e de seus poderes pessoais” (BARBOSA, 2015, p. 998). Segundo o autor, a lógica é a seguinte: quanto mais o Estado se retira das suas funções na sociedade, seguindo a lógica neoliberal, mais responsabilidades deve o indivíduo. A essa situação ele chamará de *ideologia da privatização*, que “ridiculariza, ainda, o princípio da responsabilidade coletiva [...]. Os indivíduos, nessa ideologia, são os únicos responsáveis de sua situação individual, seja uma situação de conhecimento e bem-estar, seja uma situação de abandono, humilhação e de grandes carências” (BARBOSA, 2015, p. 998). Neste cenário é que o autor propõe o papel da pedagogia crítica, como forma de promoção da humanização, da empatia e da valorização do ser humano. Nas palavras do autor:

A pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo, em suas bases ou em seus princípios, precisa construir-se à luz da autonomização contra hegemônica. Só a autonomização contra hegemônica dá alento à pedagogia do indivíduo autônomo – e também orientação – para se aplicar a munir os cidadãos de capacidades críticas, diferentes modelos de alfabetização, conhecimentos e competências que lhes permitirão ler o mundo de forma crítica e ainda participar, colegialmente, em sua formação e em seu governo (BARBOSA, 2015, p. 1006-1007).

Assim, a proposta constitui-se em uma educação emancipadora, comunitária e solidária, a qual será capaz de levar os indivíduos a um autogoverno. Caso contrário, diz o autor, nossa educação para a autonomia será uma retórica vazia e inconsequente. O artigo intitulado *Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil / Portugal* é de autoria de Martins (2011) e foi publicado na Revista Brasileira de Educação. A parte deste estudo que nos interessa e que, portanto, consiste em tema de análise é a comparação entre o arcabouço legal e normativo realizado pela autora entre os dois países. Neste sentido, “Portugal tem um poder central que se relaciona diretamente com as autarquias (sedes regionais) e seu conjunto legal é conciso, não se comparando à profusão do escopo normativo brasileiro” (MARTINS, 2011, p. 81). Apesar de a legislação portuguesa ser menos densa que a brasileira, há um significativo peso do conjunto de normas em ambos os países. Enquanto as escolas portuguesas têm maior quantidade de recursos provindos do Ministério da Educação, escolas brasileiras gozam de uma menor regulação. Em Portugal, neste sentido, é necessária uma rígida prestação de contas

ao MEC, que vai desde relatórios sobre as reuniões realizadas com educadores e estudantes, até registros sobre a manutenção do espaço físico e a infraestrutura. Quanto a essa estrita prestação de contas, os conselhos escolares portugueses são muito ativos. Além disso, Martins (2011) identificou um forte comportamento de grupo nas escolas de Portugal quando as pressões externas se acentuam:

Nessas situações de conflito provocadas por processos externos à escola, as equipes de direção tendem a unir-se com os professores diante da imposição de controles mais rígidos sobre seu trabalho, encontrando algumas brechas para atuar por caminhos próprios no emaranhado normatizador e essa dinâmica é bem mais acentuada nas escolas pesquisadas em Portugal que nas unidades analisadas no estado de São Paulo (MARTINS, 2011, p. 93).

Apesar da recente experiência democrática de ambos os países (Portugal em 1974 e Brasil em 1984), a autora identificou nas escolas de ambos os países uma revalorização da participação. Ainda assim, observou uma tendência à individualização nos dois contextos pesquisados. Finalizando, a autora entende que, independentemente da normatização vigente, a gestão democrática esbarra em dois pontos, principalmente: as políticas de governo e não de Estado, que mudam conforme são eleitos novos governos; e a falta de tradição democrática nos dois países, pese a que em muitos casos, a norma esteja de acordo com a participação. Aliado a isso, outra característica comum, a cultura autoritária e aristocrática cultura o patrimonialismo e a burocracia administrativa. Em outras palavras: não basta termos a norma, é necessário que tenhamos a atitude democrática e este perfil e caráter ainda se revela lentamente.

Na sequência, nos dedicamos ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia de Negrão (2006) intitulado *Refletindo sobre a importância da autonomia na educação*. Como antes esclarecemos, esta produção está fora do nosso recorte temporal (2011 a 2016), mas decidimos mantê-la devido a sua alta aderência ao nosso tema de pesquisa, de forma que entendemos que tem a agregar ao presente Quadro teórico. Ancorando-se no conceito de autonomia como sendo “dirigir-se por sua própria vontade” (NEGRÃO, 2006, p. 20), a autora encontra nos PCNs uma definição similar, considerada, neste documento, como orientadora da prática pedagógica. A partir disso, a autora narra sua mudança de atitude perante os estudantes, apoiando-se nas lições de Paulo Freire aprendidas no curso de Pedagogia. Entre elas, a ideia da sala de aula como um ambiente livre de

preconceitos e discriminação. A partir dos seus estudos, Negrão (2006), que já há anos exercia a profissão docente, percebe nos estudantes o desenvolvimento da autonomia à medida que age autonomamente e permite que as crianças também o façam.

Abordando conceitos de esclarecimento, educação e autonomia na concepção de Kant, Nodari e Saugo (2011) escreveram o artigo *Esclarecimento, educação e autonomia em Kant*, publicado na Revista Conjectura. No estudo realizam comentários sobre a leitura crítica de três obras kantianas: *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* (1783); *Sobre a pedagogia* (1803); e *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785). A partir dessas três leituras, salientam que

[...] a educação, segundo a proposta de Kant, possibilita ao homem desenvolver, aprimorar cada vez mais a capacidade e a coragem de sair do estado de menoridade e alcançar a maioridade, tornando-se, progressivamente, um sujeito esclarecido, autônomo e, conseqüentemente, moral (NODARI; SAUGO, 2011, p. 133).

Desta maneira, os autores entendem que, de acordo com a perspectiva kantiana, o maior objetivo da educação não está relacionado somente à aprendizagem e à assimilação de conteúdos, ainda que sejam finalidades importantes. O fim mais importante da educação “na verdade, é possibilitar ao sujeito aprender a pensar autonomamente, isto é, fomentar em cada ser humano a ousadia de querer saber, a capacidade de pensar por si mesmo, orientando o sujeito à emancipação” (NODARI; SAUGO, 2011, p. 165).

O artigo de Paro (2011), intitulado *Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado*, dedica-se ao estudo da autonomia na prática pedagógica cotidiana da sala de aula. Segundo o autor, a autonomia é um “direito do educando e requisito imprescindível para a educação de qualidade” (PARO, 2011, p. 197). Baseando empiricamente seu estudo, o autor ressalta que a autonomia do estudante tem implicações políticas e didáticas, mas ela é paradoxalmente negligenciada pelas políticas educacionais. Neste sentido, entende que “Não pode haver verdadeira educação, se não se consegue a autonomia do educando, ou melhor, se ele não se faz autônomo, isto é, alguém que se governa por si mesmo” (PARO, 2011, p. 198). O autor desafia o leitor a pensar em uma escola que verdadeiramente queira estimular a autonomia:

Na escola tradicional está muito bem assentado que a situação de ensino se dê na forma de um professor comunicando-se, numa sala de aula, com uma turma de estudantes sentados em suas carteiras enfileiradas, durante praticamente todo o período de aula. Mas, num contexto educativo em que se supõe a participação ativa dos educandos, considerando seus interesses e necessidades, como serão administrados o tempo e o espaço, tendo em vista o melhor desenvolvimento do aprendiz? Como serão organizadas as turmas ou grupos de estudantes? Como serão dispostos os espaços e equipamentos? Que tamanho e que arranjos espaciais terão as salas de aulas e demais ambientes de aprendizagem e convivência? (PARO, 2011, p. 199).

Na coleta de dados empíricos, apesar de causar estranheza para alguns, a autonomia se relacionou com disciplina, num sentido mais amplo de autodisciplina. A autonomia na escola, não somente nos momentos de sala de aula, por meio de prática democrática, é um empreendimento que necessita do amplo envolvimento de docentes altamente competentes pedagogicamente, mas com uma formação política igualmente sólida.

O próximo artigo a ser analisado sobre este descritor é de autoria de Policarpo Júnior e Santos (2015) e tem como título *Learning to live together in peace and harmony: um olhar comprometido com a formação humana*. A primeira parte foi escrita em língua inglesa, pois o estudo aborda o documento *Learning to live together in peace and harmony*, publicado conjuntamente pela Unesco-Apnieve (1998). Situada na Austrália, essa divisão da Unesco retrata, no documento,

[...] a dificuldade de viver juntos e em harmonia e expressa os desafios políticos, econômicos, sociais, étnicos e culturais que os habitantes da região Ásia-Pacífico enfrentam para aprender a viver de maneira autônoma, pacífica e harmoniosa. O documento defende que o caminho para esse processo é mudar o modelo vigente, voltado para criar uma força de trabalho qualificada, para uma concepção de educação voltada à formação humana, para o desenvolvimento da pessoa por inteiro (POLICARPO JÚNIOR; SANTOS, 2015, p. 94).

Assim, os autores explicam que há muitas demandas individuais e sociais sobre a educação, esperando que ela desempenhe da melhor forma possível o seu importante papel na vida humana. Esta concepção de educação torna-se mais complexa ao considerarmos que forças sociais poderosas têm dado primazia aos interesses econômicos em detrimento dos interesses humanos. “Urge, portanto, promover mudança nessa concepção, de maneira que o homem encontre um modo de viver em paz e em harmonia com ele mesmo, com os seus semelhantes e com a natureza” (POLICARPO JÚNIOR; SANTOS, 2015, p. 110). O documento *Learning to live together in peace and harmony* (Unesco-Apnieve, 1998) é apresentado pelos

autores como uma alternativa de possibilitar à educação o desempenho do papel de estruturar a harmoniosa convivência entre as pessoas e a natureza. Por intermédio do documento, propõem uma concepção de educação diferente, fortemente ancorada em qualificação profissional para oferecer ao estudante a integração de suas múltiplas dimensões.

O último trabalho selecionado com a categoria *Autonomia na educação* pertence a Silva (2015) e tem o título *Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana*. O artigo discute a relação da questão autonomia com a formação humana por meio do conceito de homem a partir da filosofia e da visão que se tem dela na sociedade contemporânea. Segundo o autor, “mesmo em diferentes momentos históricos, há forte presença do ideal de autonomia e liberdade nos projetos educativos” (SILVA, 2015, p. 38). Com relação aos possíveis lugares da escola nesse contexto, o autor destaca o seu papel social, pois seguidamente, ao tentar proporcionar a autonomia, a escola acaba por cerceá-la, devido aos seus inúmeros dispositivos disciplinares. Ancorando-se nos conceitos de Zygmunt Bauman (2013) com relação ao mundo líquido, o consumo e a individualidade, Silva (2015) entende que também a escola pode acabar como objeto de desejo do consumo. Entretanto, ao analisar a escola por este viés, é necessário também considerar a sua descartabilidade. O autor sugere uma escola que deixe de ser uma “instância de controle e disciplina para proposição de lugar da diferença, no qual não é possível pensar em um único modelo formativo, mas sim, o respeito a cada um em sua singularidade” (SILVA, 2015, p. 38). Dito isso, apresentamos a síntese dos autores, ano de publicação e ideias que compõem este Quadro teórico com o descritor *Autonomia na educação* e seus similares.

Quadro 02: Panorama geral com o descritor *Autonomia na educação*

AUTOR / ANO	IDEIA CENTRAL
BARBOSA, Manuel Gonçalves (2015)	Quanto mais o Estado se retira das suas funções na sociedade, seguindo a lógica neoliberal, mais responsabilidades deve o indivíduo. A essa situação o autor chama de ideologia da privatização. Os indivíduos, nessa ideologia, são os únicos responsáveis de sua situação individual e neste cenário é que o autor propõe o papel da pedagogia crítica, como forma de promoção da humanização, da empatia e da valorização do ser humano.
MARTINS, Angela Maria (2011)	Observou uma tendência à individualização nos dois contextos pesquisados. Independentemente da normatização vigente, a gestão democrática esbarra em dois pontos, principalmente: as políticas de governo e não de Estado; e a falta de tradição

	democrática nos dois países. Outra característica comum, a cultura autoritária e aristocrática cultua o patrimonialismo e a burocracia administrativa.
NEGRÃO, Eleduina Sandra (2006)	Nos PCNs a autonomia é considerada orientadora da prática pedagógica. A partir disso, a autora narra sua mudança de atitude perante os estudantes, apoiando-se nas lições de Paulo Freire aprendidas no curso de Pedagogia e percebe nos estudantes o desenvolvimento da autonomia à medida em que age autonomamente e permite que as crianças também o façam.
NODARI, Paulo César; SAUGO, Fernando (2011)	A partir da leitura crítica das obras kantianas: Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? (1783); Sobre a pedagogia (1803); e Fundamentação da metafísica dos costumes (1785), os autores opinam que a assimilação de conteúdos não é tudo em educação. O fim mais importante “é possibilitar ao sujeito aprender a pensar autonomamente, isto é, fomentar em cada ser humano a ousadia de querer saber, a capacidade de pensar por si mesmo, orientando o sujeito à emancipação” (NODARI; SAUGO, 2011, p. 165).
PARO, Vitor Henrique, (2011)	Na coleta de dados empíricos, apesar de causar estranheza a alguns, a autonomia se relacionou com disciplina, num sentido mais amplo de autodisciplina. A autonomia na escola, não somente nos momentos de sala de aula, por meio de prática democrática, é um empreendimento que necessita do amplo envolvimento de docentes altamente competentes pedagogicamente, com formação política igualmente sólida.
POLICARPO JUNIOR, José; SANTOS, Claudemir Inacio dos (2015)	O documento Learning to live together in peace and harmony (Unesco-Apnieve, 1998) é apresentado pelos autores como uma alternativa de possibilitar à educação o desempenho do papel de estruturar a harmoniosa convivência entre as pessoas e a natureza. Por intermédio do documento, propõem uma concepção de educação diferente, fortemente ancorada em qualificação profissional para oferecer ao estudante a integração de suas múltiplas dimensões.
SILVA, Rafael Bianchi (2015)	Ancorando-se nos conceitos de Zygmunt Bauman com relação ao mundo líquido, o consumo e a individualidade, Silva (2015) entende que também a escola pode acabar como objeto de desejo do consumo. Entretanto, ao analisar a escola por este viés, é necessário também considerar a sua descartabilidade. O autor sugere uma escola que deixe de ser uma “instância de controle e disciplina para proposição de lugar da diferença, no qual não é possível pensar em um único modelo formativo, mas sim, o respeito a cada um em sua singularidade” (SILVA, 2015, p. 38).

Fonte: A autora, a partir de dados da pesquisa, 2016.

c) Palavra-chave *Discurso oficial da legislação*

Acessando o portal Scielo, o descritor *Discurso oficial da legislação* gerou somente três resultados, mas os mesmos estavam fora do nosso recorte temporal, que são os últimos cinco anos. Ingressando o termo similar *discurso oficial da LDBEN*, mais uma vez a busca foi frustrada, posto que localizamos somente um trabalho do ano de 2002 e, portanto, fora do período proposto para esta pesquisa. Desta maneira, efetuamos nova tentativa, agora com o descritor similar *Discurso*

oficial da Lei de Diretrizes e Bases, apurando uma produção, mas a mesma se dedica ao estudo da educação indígena, que não é o tema desta tese

. Não houve, portanto, trabalhos selecionados no portal Scielo para este descritor.

Na base de dados Capes Teses e Dissertações, a busca pela palavra-chave *Discurso oficial da legislação* localizou 872.128 produções. Como ensina Gil (2008), neste momento o pesquisador precisa usar de várias estratégias para refinar seus resultados. Assim, inserimos os filtros *educação* na área de concentração e período (2011 a 2016), o que limitou os achados a 6.344 produções. Após atenta leitura dos títulos e de alguns resumos, selecionamos quatro para posterior análise.

Inserindo o descritor similar *Discurso oficial da LDBEN*, apuramos 6.870 produções acadêmicas na área da educação. Realizando a leitura dos títulos, verificamos que se tratava praticamente dos mesmos trabalhos localizados na busca anterior. Desta maneira, aqueles que nos chamaram a atenção e despertaram interesse, já haviam sido selecionados. No mesmo sentido caminhou a busca com o descritor similar *Discurso oficial da Lei de Diretrizes e Bases*, a qual apresentou resultados repetidos. Desta maneira, selecionamos um total de cinco produções no portal Capes Teses e Dissertações para compor nosso quadro teórico.

A pesquisa no banco de dados Capes Periódicos, que teve início com a categoria *Discurso oficial da legislação* localizou somente uma produção, cujo tema é a historiografia educativa portuguesa e que, portanto, não dialoga com nosso objetivo. Desta maneira, inserimos o descritor similar *Discurso oficial da LDBEN*, o qual não registrou nenhuma publicação, fazendo com que de imediato inseríssemos nosso segundo descritor similar, *Discurso oficial da Lei de Diretrizes e Bases*. Este, igualmente não gerou nenhum achado. O portal Capes Periódicos, portanto, não acrescentou nenhum trabalho ao nosso quadro teórico.

Realizando a mesma busca no banco de dados do Ibtct, com o primeiro descritor (*Discurso oficial da Legislação*), localizamos oito produções, das quais uma foi selecionada por dialogar diretamente com nosso objeto de pesquisa. Inserindo nossa palavra-chave similar, *Discurso oficial da LDBEN*, também encontramos oito trabalhos, a maioria repetidos, por isso nenhum foi escolhido. O último termo similar utilizado foi *Discurso oficial da Lei de Diretrizes e Bases*, que gerou 19 achados, muitos deles repetidos. Após leitura dos resumos, verificamos que o único que

dialoga com o tema desta investigação, já havíamos selecionado na busca anterior. O banco de dados do Ibict, portanto, não colaborou com nenhuma produção dessa categoria para a construção do quadro teórico de nossa pesquisa.

Por último, demos início à busca com o descritor *Discurso oficial da legislação* na Biblioteca Digital da Unicamp. Nesta base de dados não houve nenhum achado com esta palavra-chave e tampouco com suas similares. Dessa forma, não houve nenhuma produção selecionada. A busca com o último descritor, portanto - *Discurso oficial da legislação* - e com seus similares - *discurso oficial da LDBEN* e *discurso oficial da Lei de Diretrizes e Bases* – retornou um total de seis trabalhos, os quais salvamos em pasta virtual própria para a posterior construção do quadro teórico, como apresenta a tabela 03.

Tabela 03: Produções selecionadas com o descritor *Discurso oficial da legislação* ou similar

TÍTULO	AUTOR	TIPO / ANO	UNIVERSIDADE	FONTE
Educação e ambiguidades da autonomização: para uma Pedagogia crítica da promoção do indivíduo autónomo	ALBINO, Ângela Cristina Alves	Dissertação / 2010 ¹⁸	Universidade Federal da Paraíba	Capes Teses e Dissertações
Seja um professor!! A profissão e a publicidade em discurso.	BALZAN, Fabíola Ponzoni	Dissertação / 2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Capes Teses e Dissertações
O discurso da nova escola: procedimentos e valores	CASTRO, Juliana Contti	Dissertação / 2013	Universidade Federal do Espírito Santo	Capes Teses e Dissertações
Não nos damos conta disso: Uma análise dos discursos produzidos a respeito das políticas públicas de assistência social no jornal Zero Hora	WINTER, Gabrielly da Fontoura	Dissertação 2016	Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc)	Capes Teses e Dissertações

¹⁸ Mesmo tendo como sua data de produção o ano de 2010, a dissertação foi hospedada na plataforma Capes em 2011 e, por isso, entrou na busca do nosso recorte temporal (2011 a 2016).

Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus	SILVA, Raimunda Maria Moreira da	Dissertação, 2013b	Universidade Federal do Amazonas	Capes Teses e Dissertações
Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03	SOUZA, Janyne Barbosa de	Dissertação / 2015	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	IBICT

Fonte: A autora, a partir dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca, 2016.

Com o intuito de verificar as ocorrências para o descritor – *Discurso oficial da legislação* – nas suas respectivas regiões, classificamos as universidades de origem de cada trabalho. Com isto, encontramos um quadro distinto da distribuição geográfica dos descritores anteriores, nos quais a maior frequência incidia sobre a região Sudeste. Com esta palavra-chave, a maior frequência figura em dois extremos do país: Sul (com dois trabalhos, o que representa 33%) e Nordeste, com o mesmo índice. Com um trabalho em cada região, aparecem ainda o Sul e o Norte (17%), como ilustra o gráfico da figura 04, que representa a região Sul com a cor azul, o Sudeste da cor laranja, Norte em amarelo e Nordeste em cinza.

Figura 04: Ocorrência do descritor *Discurso oficial da legislação* por região



Fonte: A autora, a partir dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca, 2016.

Com relação à classificação das universidades nas quais ocorreu este último descritor em públicas e privadas, tivemos o mesmo cenário que prevaleceu com as palavras-chave anteriores, ou seja, as universidades públicas figuram com a maior ocorrência de produções. Isto significa dizer que, das seis produções, somente uma foi concebida em universidade privada (20%) e as outras cinco provêm da rede pública (80%). Vale mencionar que a universidade particular aqui citada, pertence à região Sul.

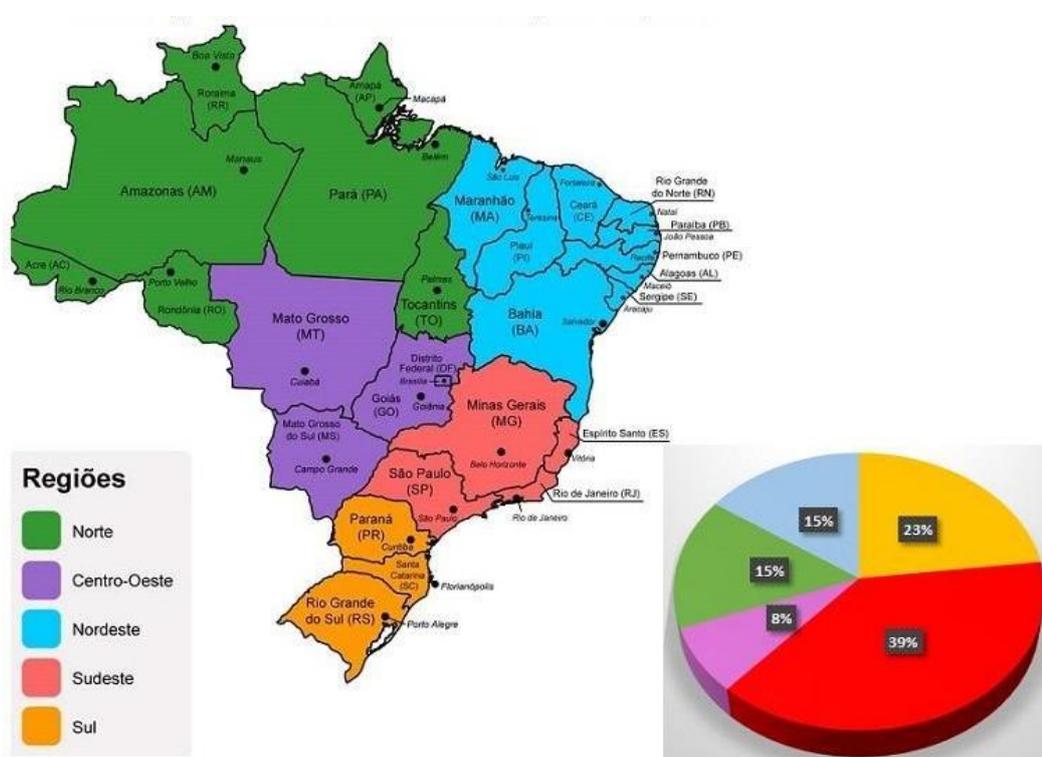
Dito isso, podemos encerrar esta parte quantitativa da pesquisa, mas não sem antes traçar um panorama geral dos achados. Das 24 produções científicas localizadas e selecionadas pelo critério de aderência ao tema de estudo, constatamos que:

i) No que diz respeito à região geográfica – uma delas é de abrangência internacional e, portanto, não será contabilizada, restando 23 trabalhos. Destes, a exemplo do que ocorreu quando auferidos separadamente, a maior incidência ocorre na região Sudeste, com 10 (44%) produções. Em segundo lugar temos a região Sul, com seis (26%) trabalhos, seguida pelo Nordeste, com quatro (17%). Por último, aparecem as regiões Centro-oeste e Norte, com duas (9%) e quatro (17%)

produções, respectivamente. Esta proporção provavelmente esteja relacionada com o número de programas de pós-graduação em cada uma dessas regiões. Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), disponíveis na Plataforma Sucupira¹⁹, a região Sudeste é a que concentra um maior número de programas *stricto sensu*, seguida pela região Sul.

A figura 05 traz o mapa e o gráfico representando as constatações, onde a região Sul está representada pela cor laranja, o Sudeste aparece em vermelho, o Centro-oeste em roxo, o Norte em verde e o Nordeste em azul claro.

Figura 05: Mapa geral dos descritores



Fonte: Portal *Me guia Brasil*²⁰ e a autora, a partir dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca, 2016.

ii) Sobre o tipo de universidade – prevalecendo o que já havíamos anunciado, as universidades públicas figuraram com uma representatividade maior de trabalhos selecionados. Isto significa que, dos 23 trabalhos localizados em universidades brasileiras (uma produção é da Universidade do Minho, Portugal), somente quatro (17%) são de universidades privadas e o restante (19 – 83%) é produção de

¹⁹ Disponível em: <https://goo.gl/VD29Vb>. Acesso em 23.09.2016.

²⁰ Disponível em: <https://goo.gl/ACA64C>. Acessos em 23.09.2016.

universidades públicas. Esta lógica não segue o mesmo caminho da distribuição por regiões, posto que, segundo dados do Inep (BRASIL, 2013²¹), a proporção de universidades particulares é infinitamente superior ao número de instituições públicas: 2.090 para 225, respectivamente. Caberia um estudo mais aprofundado para verificar se as categorias pesquisadas nesta Revisão de estudos científicos são mais recorrentes em universidades públicas também em outros recortes temporais. No gráfico da figura 06 visualizamos a diferença, que mostra a proporção das universidades públicas em azul e a parte correspondente às privadas, em laranja.

Figura 06: Universidades públicas e privadas por região com o descritor



Fonte: A autora, a partir dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca, 2016.

iii) Com relação ao período - a maior concentração das produções acadêmicas selecionadas concentra-se nos anos de 2013 e 2015, cada um com sete trabalhos, como mostra o gráfico da figura 07. O ano de 2011 consta com quatro produções, duas em 2014 e três em 2016. Em 2012 não apuramos pesquisas relevantes.

²¹ Relatório disponível em: <https://goo.gl/CedtWv>. Acesso em 23.09.2016.

Figura 07: Ano de publicação das produções selecionadas



Fonte: A autora, a partir dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca, 2016.

Por último, trazemos as contribuições das produções com a palavra-chave *Discurso oficial da legislação*, fechando este Quadro teórico. A dissertação de Albino (2015), apresentada ao PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba, tem como título *Educação e ambiguidades da autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo*. Em sua pesquisa, a autora constatou que a escola é geralmente lugar de discursos de emancipação e de regulação, mas ela se detém particularmente ao momento de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública de Ensino Fundamental. Buscando saber, neste caso, de onde vêm os discursos, a autora identificou o discurso regulador nas ações operacionais e nos textos normativos.

O discurso emancipatório, por sua vez, emanou de “abordagens teóricas produzidas, sobretudo, nos processos de formação docente” (ALBINO, 2015, p. 7). Com foco no discurso docente, a pesquisadora constatou que a responsabilidade pela crise na educação recai sobre o educador, principalmente pela ingerência externa do Banco Mundial. Como resultado da pesquisa empírica, a autora apurou fragmentação e regulação do trabalho docente; inserção de princípios empresariais na perspectiva de “transformar a instituição escolar numa “organização” competitiva; resistência à regulação oficial e crença na possibilidade de construir a identidade escolar através de um PPP comprometido com a qualidade da educação” (ALBINO, 2015, p. 109). Por último, alerta para uma *mutilação (sic)* do educador pela rotina e como agente do PPP. Sob a crença da descentralização e da autonomia, diz a autora, reduzem-se os espaços públicos.

A próxima pesquisa a compor o Quadro teórico é a tese de Balzan (2015), apresentada ao PPG de Educação da UFRGS, sob o sugestivo título: *Seja um professor!! A profissão e a publicidade em discurso*. O tema da pesquisadora é a valorização docente. Como objeto de estudo utilizou duas peças publicitárias do MEC (Valorização do professor I e Valorização do professor II), as quais foram apresentadas aos sujeitos (educadores e estudantes de uma escola pública), no intuito de investigar seu discurso e a profissão sob três ângulos: “a) o da mídia publicitária, atuando em função da solicitação do MEC; b) o dos docentes; c) e o dos estudantes” (BALZAN, 2015 p. 204).

Para a composição de nosso quadro teórico, analisaremos principalmente os desdobramentos da autora com relação ao discurso docente. Como resultados, encontrou que o educador não tem espaço para protagonizar sua prática pedagógica, nem para participar nas decisões. A valorização docente “é dado pronto, sem a sua participação direta, como dizem as peças publicitárias. Há um efeito de sentido de desapropriação do professor relacionado à própria prática da profissão” (BALZAN, 2015, p. 210). Esse processo, conclui a autora, despersonaliza o educador, que não se reconhece mais, tamanha é a regulação à qual está subordinado.

O próximo estudo é a dissertação de Castro (2013), sob o título *O discurso da Nova Escola: procedimentos e valores*. A mestre em Educação examinou o discurso pedagógico e valores expostos na revista Nova Escola, analisando as edições do quadriênio 1997-1998 e 2011-2012. A pesquisa apurou que a revista traz um discurso com um duplo efeito, de proximidade e de distanciamento, na medida em que mescla subjetividade e objetividade.

Ela mescla esses tipos de efeitos de sentido; produzindo um discurso em terceira pessoa, um tempo do então e um espaço do lá, quando precisa fazer crer ao enunciatário sua isenção, sua imparcialidade, seu relato idôneo de fatos e coisas; e, ao mesmo tempo, no intuito de instaurar e realimentar uma relação próxima com seu leitor produz de outra maneira, um discurso em primeira pessoa, num tempo do aqui e agora (CASTRO, 2013, p. 216).

Contudo, instaurando uma proximidade com o leitor, a revista se posiciona como uma amiga, mas uma amiga qualificada, numa posição de formadora de educadores. Ainda segundo a autora, a conotação do saber acadêmico da revista tem um viés instrumentalizador, para um saber-fazer. Além disso, Castro (2013)

identificou um tratamento heroico (*sic*) da docência, bem como a responsabilização docente pela formação da pessoa humana. “A docência é ainda retratada como uma profissão “missionária”, uma “vocação”” (CASTRO, 2013, p. 223), sem um viés ideológico de reflexão crítica. Neste sentido, a autora verificou que no discurso da revista há

ausência de qualquer lexema que trate das questões associativas e sindicais tendo em vista a profissão docente, o único vocábulo encontrado foi “greve” na seção “Em dia” das edições de 2011-2012. No entanto, essa referência explícita ao movimento grevista na educação possui apenas caráter meramente informativo, omitindo-se as questões estruturais e contextuais envolvidas nessa questão (Idem).

Tem-se, portanto, uma estética de matriz clássica, que se atém aos fatos e corpos palpáveis. Na sequência, a dissertação de Winter (2016) analisa o discurso que o jornal gaúcho Zero Hora apresenta sobre as políticas públicas de assistência social. Sob o título “*Não nos damos conta disso: uma análise dos discursos produzidos a respeito das políticas públicas de assistência social no jornal Zero Hora*”, a pesquisa examinou as edições diárias de fevereiro a abril de 2015. A autora constatou “pouca visibilidade às Políticas Públicas de Assistência Social no referido jornal, sendo a Assistência Social associada, fortemente, à noção de caridade, em detrimento dos discursos referentes à garantia de direitos” (WINTER, 2016, p. 9). Tendo como pano de fundo o tensionamento entre direito e caridade, a pesquisadora observa que as pessoas que necessitam das políticas públicas sociais são tratadas como “os outros” (*sic*), como seres à margem da sociedade burguesa. Neste sentido, evidenciou ainda que

o jornal dá destaque às questões referentes à pobreza, mostrando-a como incapacitante, uma vez que os sujeitos pobres têm suas vidas marcadas por práticas institucionais e, por mais que a Política de Assistência os inclua em uma série de serviços, proporcionando educação e saúde, ela também os estigmatiza, apartando-os do restante da sociedade que não necessita deste auxílio (WINTER, 2016, p. 69).

Desta forma, a autora pôde verificar que o discurso presente no jornal Zero Hora referente às políticas públicas sociais está intimamente relacionado com a caridade e não como direito. A dissertação de Silva (2013b) leva o título *Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus*. Ainda que a pesquisa se dedique ao discurso oficial das políticas públicas e análise da LDB sob o viés da educação especial, interessa-se essa análise, que a

autora realiza tendo como metodologia a concepção histórico-crítica. A LDBEN 9.394/1996 dedica todo um capítulo à educação especial, estabelecendo “as diretrizes e orientando serviços e recursos nessa modalidade de ensino” (SILVA, 2013b, p. 11). Além disso, “a política de Inclusão do Ministério da Educação de 2008 garante o direito de todos à educação, o acesso, permanência e continuidade no ensino regular; o Atendimento Educacional Especializado – AEE, entre outros serviços” (Idem). Entretanto, a legislação do município de Manaus considerando os autistas como incapazes, sem perspectiva de desenvolvimento, sem inclusão nem participação na vida em sociedade, posto que se detém na patologia e não na potencialidade de inclusão no processo educacional e sua plena participação na vida social.

Por último, apresentamos a dissertação de Souza (2015), denominada *Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03*. Esta lei versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Engajada nesta problemática, a autora pondera que

Tratar das relações etnicorraciais nos espaços educativos é mergulhar em polêmicas, em casos de constrangimentos, em situações de invisibilidade e silenciamento tidas como naturais, enfim, é entrar em um mundo (des)conhecido. Dessa forma, é um desafio imenso a perspectiva de desnaturalizar práticas, condutas e pensamentos racistas e preconceituosos que existem nas escolas e universidades, ou seja, desnudar o que está dado e se repete cotidianamente (SOUZA, 2015, p. 121).

Neste sentido, a pesquisadora percebeu, nas redes de ensino, a resistência com relação a essa temática no trato das questões raciais. Essa atitude, ainda segundo Souza (2015) tem uma interferência direta nos currículos e, quanto menos a questão das relações etnicorraciais é debatida e problematizada, em igual medida ela penetrará nos currículos, ainda que seja uma obrigação legal. Mais uma vez percebemos, como um fio que perpassa este Quadro teórico, o distanciamento entre os dispositivos legais e a prática. De forma a sistematizar os achados do Quadro teórico com relação à categoria Discurso oficial da legislação, elaboramos o Quadro 03.

Quadro 03: Descritores *Discurso oficial da legislação* ou similar

AUTOR / ANO	IDEIA CENTRAL
ALBINO, Ângela Cristina Alves (2010)	A autora apurou fragmentação e regulação do trabalho docente; inserção de princípios empresariais na perspectiva de “transformar a instituição escolar numa “organização” competitiva; resistência à regulação oficial e crença na possibilidade de construir a identidade escolar através de um PPP comprometido com a qualidade da educação” (p. 109). Alerta para uma mutilação do educador pela rotina e como agente do PPP. Sob a crença da descentralização e da autonomia, reduzem-se os espaços públicos.
BALZAN, Fabíola Ponzoni (2015)	O educador não tem espaço para protagonizar sua prática pedagógica, nem para participar nas decisões. “Há um efeito de sentido de desapropriação do professor relacionado à própria prática da profissão” (p. 210). Esse processo desprioriza o docente que não se reconhece mais.
CASTRO, Juliana Contti (2013)	A revista se posiciona como uma amiga qualificada, numa posição de formadora docente. A conotação do saber acadêmico tem um viés instrumentalizador, para um saber-fazer. Há um tratamento heroico da docência, bem como a responsabilização docente pela formação da pessoa humana. “A docência é ainda retratada como uma profissão “missionária”, uma “vocação”” (p. 223), sem um viés ideológico de reflexão crítica.
WINTER, Gabrielly da Fontoura (2016)	A autora constatou “pouca visibilidade às Políticas Públicas de Assistência Social no referido jornal, sendo a Assistência Social associada, fortemente, à noção de caridade, em detrimento dos discursos referentes à garantia de direitos” (p. 9). Tendo como pano de fundo o tensionamento entre direito e caridade, a pesquisadora observa que as pessoas que necessitam das políticas públicas sociais são tratadas como “os outros”, como seres à margem da sociedade burguesa.
SILVA, Raimunda Maria Moreira da (2013b)	A LDB dedica um capítulo inteiro à inclusão. Entretanto, a legislação do município de Manaus considerando os autistas como incapazes, sem perspectiva de desenvolvimento, sem inclusão nem participação na vida em sociedade, posto que se detém na patologia e não na potencialidade de inclusão no processo educacional e sua plena participação na vida social.
SOUZA, Janyne Barbosa de (2015)	A pesquisadora percebeu, nas redes de ensino, a resistência com relação a essa temática no trato das questões raciais. Essa atitude tem uma interferência direta nos currículos e, quanto menos a questão das relações etnicorraciais é debatida e problematizada, em igual medida ela penetrará nos currículos, ainda que seja uma obrigação legal. Mais uma vez, observa-se o distanciamento entre a legislação e a prática.

Fonte: A autora, a partir de dados da pesquisa, 2016.

Dito isso, a presente Revisão de Estudos Científicos possibilitou-nos visualizar um claro panorama a respeito do que vem sendo pesquisado sobre o tema desta tese, que orbita em torno da legislação educacional e a possibilidade de que a mesma favoreça a prática da autonomia. A partir da análise, alcançamos traçar um robusto panorama conceitual e teórico sobre os descritores desta pesquisa: “LDBEN 9304/96”, “autonomia na educação” e “Discurso oficial da legislação”. Como

anteriormente referimos com Gil (2008), essa rede conceitual, tecida a partir de produções dos últimos cinco anos, permite ao pesquisador inteirar-se sobre o que o mundo acadêmico vem investigando a respeito do seu objeto de estudo.

Ainda que, como dissemos, não seja nossa pretensão exaurir a investigação a respeito das categorias de análise citadas, encontramos o seguinte panorama:

i) Descritor “LDBEN 9304/96” – com relação a esta categoria, há duas constatações importantes que todos os autores selecionados mencionaram e também alguns nas outras categorias: o viés ideológico das normas (principalmente as relacionadas à educação) e a dicotomia entre teoria e prática. Em outras palavras, pese a toda a confusão que cercou a origem da LDBEN, temos uma legislação bem elaborada, pautada nos ideais de justiça, participação, emancipação e cidadania (NEVES, 2013), mas ainda não conseguimos, mesmo tendo já passado 20 anos, colocar seus pressupostos no ideário coletivo, principalmente dos gestores e parlamentares.

ii) Descritor “Autonomia na educação” – a maioria dos autores coloca junto à palavra “autonomia”, o termo “regulação”. Com isso, podemos inferir que, apesar de a LDBEN 9394/96 promover maior autonomia – que pode ser entendida como descentralização, num processo de retração do Estado devido aos preceitos neoliberais – também prevê um processo contínuo e constante de regulação, seja por intermédio de avaliações em larga escala, seja pelas metas propostas no PNE e/ou outros dispositivos legais.

iii) Descritor “Discurso oficial da legislação” – mais uma vez foi possível apurar, junto aos autores, certa fragmentação entre o discurso oficial da legislação e a posta em prática do arcabouço legal. Com o discurso da descentralização e da linguagem empresarial na escola tem-se, na verdade, uma prática de responsabilização docente pela situação da educação.

Em suma, podemos constatar, ainda que preliminarmente, que a autonomia é uma retórica constante, mas permanece na instância do discurso. Por intermédio da descentralização, um viés ideológico presente na atual LDBEN, tem-se uma individualização dos educadores, causada – provavelmente – pelo processo de responsabilização. Esta individualização causa uma falsa sensação de autonomia, porque na verdade a regulação e a carga intensa de trabalho não permitem que o docente protagonize sua própria prática pedagógica (BALZAN, 2015).

Desta maneira, a construção da presente Revisão de Estudos Científicos acabou por trazer uma motivação a mais, no sentido de poder contribuir com a produção de conhecimento original acerca do problema desta pesquisa. Mesmo que não se esgotem nela todas as possibilidades de reflexão e de teorização, o que é certo, começamos aqui a levantar um pequeno fio de uma grande malha de estudos que poderá formar-se futuramente sobre o tema.

Desta forma, por intermédio deste levantamento foi possível traçar um panorama sobre a produção encontrada, dando-nos a conhecer onde e quando a academia tem se debruçado ao estudo das categorias investigadas. Ou, conforme aponta Gil (2008), o que o mundo acadêmico está pesquisando a respeito de nosso objeto de estudo.

Justificativa sócio-educacional

Tratando-se de uma tese em Educação, não poderíamos deixar de considerar sua justificativa sócio-educacional. Esta se encontra articulada com a relevância de analisar a lei maior da educação brasileira – a LDBEN 9394/96 -, como já referido, buscando saber se a mesma favorece a prática da autonomia. Além disso, pretende fazer um estudo de aproximações e distanciamentos desta normativa, com relação à LGE chilena. Suscitando o tema, caminhamos com a dialética do conhecimento, pois como dizia Hegel (1969), a realidade é sempre mais rica do que aquilo que se apresenta. Nem por isso, deve descuidar do rigor e do olhar cuidadoso do observador. Walter Benjamin (1993) afirmou que a dialética insiste em escovar a história “a contrapelo”.

Desta maneira, Karl Marx (2012), com seu materialismo dialético, acabou superando seu mestre idealista Hegel, estudando também o trabalho físico e os problemas ligados à alienação, entendendo que “O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer” (TRIVIÑOS, 1987, p. 73).

Aqui, pois, fazemos o alinhamento filosófico desta pesquisa, uma vez que a mesma busca analisar a LDBEN 9494/96 identificando o favorecimento da autonomia nas práticas escolares, garimpando, escovando-a a contrapelo, refletindo crítica e autocriticamente, buscando exemplos também no exterior, como o caso do

Chile, primeiro lugar do PISA na América Latina, mas entendendo também que o mundo se apresenta em sua *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 1976).

Destacamos, ainda, a possibilidade de gerar conhecimento que, mesmo não tendo a pretensão de sanar todas as dúvidas que esta problemática suscita, possa incentivar o debate e a discussão em torno da lei maior da educação brasileira: a LDBEN 9394/96, que no ano de 2016 completou duas décadas desde a sua promulgação, bem como aproximações e distanciamentos com a LGE chilena. Neste viés, segundo Streck (2005, p. 14) “[...] todas as pesquisas contribuem de alguma forma para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade”.

Assim, esta pesquisa poderá estar “puxando um pequeno fio” de uma grande malha de estudos e questionamentos que ainda serão produzidos sobre o tema. Assentada na metodologia dialética, a intenção é justamente pensar as contradições da realidade, a qual está em permanente transformação. Tendo Copérnico (1473-1543) superado Ptolomeu (90 d.C. – 168 d.C.) quando descobriu que a Terra não é estática, nem o centro do Universo, tendo Galileu (1564-1642) e Descartes (1596-1650) descoberto que a condição natural dos corpos é o movimento e não o estado de repouso, guardadas todas as proporções, entendemos que o conhecimento aqui gerado também deve ser superável. A presente pesquisa estará, desta maneira, cumprindo o seu papel social, na medida em que possa servir de ponto de partida para ser superada.

2.2.2 O problema, os objetivos e a tese da pesquisa

O problema de pesquisa, conforme anunciado na introdução deste estudo, foi assim formulado: Quais são as percepções dos acadêmicos brasileiros da Universidade La Salle e dos acadêmicos chilenos da *Universidad de Los Lagos*, estudantes do primeiro semestre do ano de 2017 nos cursos de graduação dessas universidades, sobre sua autonomia e de que forma tais percepções se aproximam ou se distanciam do disposto na legislação educacional de cada um desses países e da concepção freireana de autonomia?

É importante ressaltar que, como o foco é a autonomia ao chegar à universidade, não é relevante se o estudante chega ao Ensino Superior após um ano de concluir o Ensino Médio, ou depois de cinco anos. Reforçamos o aspecto de saber como chega, em sua autonomia, ao iniciar sua vida universitária em 2017, independentemente se vindo diretamente do Ensino Médio, se depois de alguns anos ou portador de diploma de outra graduação ou não.

Em decorrência do problema de pesquisa, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar as percepções dos acadêmicos brasileiros da Universidade La Salle e dos acadêmicos chilenos da Universidade de Los Lagos, estudantes do primeiro semestre do ano de 2017 nos cursos de graduação dessas universidades, sobre sua autonomia e de que forma tais percepções se aproximam ou se distanciam do disposto na legislação educacional de cada um desses países e da concepção freiriana de autonomia.

Caminhando nesta mesma direção encontram-se os objetivos específicos, os quais buscam:

- a) Contextualizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil) e a *Ley General de Educación* (Chile), analisando como cada um desses dispositivos aborda a questão da autonomia.
- b) Descrever as percepções dos acadêmicos brasileiros da Universidade La Salle e dos acadêmicos chilenos da Universidad de Los Lagos sobre sua autonomia.
- c) Estabelecer aproximações e distanciamentos entre o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil), a *Ley General de Educación* (Chile), as concepções dos acadêmicos brasileiros e chilenos e a concepção freireana de autonomia.
- d) Indicar, a partir dos achados do estudo, alguns parâmetros balizadores para a gestão do currículo para a autonomia.

Tendo presente o exposto, postulamos a seguinte tese: No que se refere à autonomia, existem diferenças, em termos de ênfase e abordagem, entre o exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil) e na *Ley General de Educación* (Chile). A concepção de educação e de autonomia presente na *Ley General de Educación* (Chile) contribui para que os acadêmicos chilenos

desenvolvam sua autonomia no decorrer de seu itinerário formativo, o que não ocorre na LDBEN (Brasil) com a mesma completude.

2.3 Instrumentos para a coleta de dados

A coleta de dados aconteceu por intermédio da análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil), da *Ley General de Educación* (Chile) e da aplicação de um questionário.

2.3.1 A análise documental

Gil (2008) classifica as fontes documentais em documentos de primeira mão, ainda não analisados e os de segunda mão, já investigados. Nas palavras do próprio autor:

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

Com relação à análise documental, Gil (2008) aponta que a mesma traz consigo diversas vantagens quando o pesquisador busca compreender aspectos históricos que envolvem os fenômenos estudados, como é o caso desta investigação, que analisa a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e a LGE de 2009 (CHILE, 2009), ponderando se as mesmas favorecem a prática da autonomia.

Assim, o autor (GIL, 2008) assinala como vantagens da análise documental:

- a) Possibilita o conhecimento do passado para conhecer o passado: Os documentos aportam mais objetividade por terem sido elaborados no período a ser investigado e não constituem percepções de alguém a este respeito;
- b) Possibilita a investigação dos processos de mudança social e cultural: para captar mudanças da sociedade e da cultura, mais uma vez os documentos são fontes mais fidedignas, posto que não basta perguntar às pessoas sobre seu comportamento;
- c) Permite a obtenção de dados com menor custo: “[...] as pesquisas elaboradas a partir de dados já existentes, por requererem, de modo geral,

uma quantidade bem menor de recursos humanos, materiais e financeiros tornam-se mais viáveis” (GIL, 2008, p. 154).

- d) Favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos: devido ao constrangimento ou dificuldade de obter respostas às pesquisas, a consulta a dados existentes tende a obter resultados mais acurados.

2.3.2 O Questionário

No que se refere ao questionário, Gil (2008, p. 121) explica que:

Pode-se definir questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

O questionário foi estruturado com questões fechadas e abertas, as quais tiveram como foco a percepção dos estudantes com relação à sua autonomia (Apêndice C – versão em português e Apêndice D – versão em espanhol). Antes do início das perguntas do questionário, foram retomados os objetivos da pesquisa, por ocasião da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A – versão em português e Apêndice B – versão em espanhol). Hospedado no recurso gratuito *Google* Formulários, o questionário foi disponibilizado *on-line* aos estudantes por meio do *link*²² enviado via correspondência eletrônica.

Para validar o questionário, procedemos, como aconselha Gil (2008), ao pré-teste ou a prova preliminar, de maneira a conferir validade a este instrumento, verificando se as perguntas são pertinentes, adequadas e relevantes. De acordo com o autor, o procedimento auxilia na verificação de “ambiguidades das questões, existência de perguntas supérfluas, adequação ou não da ordem de apresentação das questões, se são muito numerosas ou, ao contrário, necessitam ser complementadas” (GIL, 2008, p. 210). Desta maneira, o *link* para o questionário foi enviado a cinco acadêmicos do primeiro semestre de cursos das duas instituições, escolhidos aleatoriamente (os estudantes e os cursos). Os mesmos foram excluídos

²² Link para o questionário em português: <https://goo.gl/forms/6ifDP1wiCJWK6QLT2>; Link para o questionário em espanhol: <https://goo.gl/forms/22wh6zlu7CcedskT2>.

da pesquisa. As duas sugestões estruturais partiram dos estudantes brasileiros: a) a questão de número 4 apresentava um conceito (o primeiro deles), no qual constava o termo “heteronímia”, ao que os estudantes alertaram que o termo é desconhecido e que tiveram que procurar no dicionário o seu significado. Para usar um sinônimo mais acessível, substituímos a palavra desconhecida pelo vocábulo “submisso”, ao que os estudantes se manifestaram satisfeitos; b) a pergunta de número 6 estaria um pouco vaga, sem uma referência de conceito: “Se você acredita que desenvolveu a autonomia na Educação Básica, como se deu este processo?”. Dessa maneira, acrescentamos, nesta questão, a seguinte observação: “Se quiser, pode levar em conta o (s) conceito (s) descrito (s) na questão 4”. Após a modificação, os estudantes entenderam que a questão ficou mais clara.

2.4 As Universidades e os participantes do estudo

Conforme apresentado na relevância acadêmico-científica, a escolha das Universidades se deu de forma intencional, considerando que a Universidade La Salle é nossa referência profissional e acadêmica. A *Universidad de Los Lagos*, por sua vez, é uma significativa parceira no Grupo de Pesquisa, onde realizamos um estágio doutoral de três semanas, e com cujos pesquisadores desenvolvemos pesquisas em conjunto.

A Universidade La Salle pertence à Rede La Salle, que teve a sua primeira escola fundada pelos Irmãos lassalistas no Brasil em 1907, para filhos de operários no bairro Navegantes, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. As atividades do Ensino Superior tiveram início em 06 de agosto de 1976, com o Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), com a implantação do curso de Estudos Sociais. Em seguida, foram criados os cursos de Letras e Pedagogia, com ênfase na preparação de professores, consonante com a orientação filosófica da Congregação. Já em 1986 passou a oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu*. No ano de 1998 passou à categoria de Centro Universitário e abriu dezenas de novos cursos de graduação.

Em 2006, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) autorizou o Mestrado Acadêmico em Educação, o qual iniciou em março de 2007. Em 2009 tiveram início os Programas de Mestrado Acadêmico em Avaliação de Impactos Ambientais e Mestrado Profissional em Memória Social e

Bens Culturais. Em 2013, por sua vez, passaram a ser oferecidos os Mestrados em Saúde e Desenvolvimento Humano, e Direito e Sociedade. Em 2014, tiveram início os Doutorados em Educação e em Memórias e Bens Culturais. Em 2017, o Centro Universitário La Salle de Canoas foi reconhecido como Universidade por meio da Portaria nº 597, publicada no Diário Oficial da União, de 8 de maio²³.

A *Universidad de Los Lagos*, por sua vez, foi criada em 1992. Trata-se de uma instituição estatal e está composta por quatro unidades: o campus Santiago, no qual desenvolvemos o estágio doutoral, Puerto Montt, Chiloé e Osorno. A docência, pesquisa, extensão, produção, gestão e serviços, são alguns de seus principais eixos como organização.

Hoje conta com cinco Mestrados acadêmicos e três Doutorados: Mestrado em Saúde Coletiva; Mestrado em Educação Matemática; Mestrado em Ciências Humanas; Mestrado em Ciências; Mestrado Latino-americano em Estudos Culturais e Literários; Doutorado em Ciências Sociais; Doutorado em Ciências; e Doutorado em Educação Matemática²⁴. Além disso, a sede de Santiago abriga a Rede Ibero-americana de Governança Universitária, da qual fazemos parte²⁵.

Para a seleção dos estudantes foram adotados os seguintes critérios de inclusão:

- a) Ser estudante da Universidade La Salle ou da *Universidad de Los Lagos*.
- b) Estar matriculado no primeiro semestre do ano de 2017 em algum dos cursos de graduação oferecidos por cada uma dessas universidades.
- c) Aceitar participar do estudo, por meio da anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), constante na primeira página do questionário, pois clicando em “próxima”, eram apresentadas as perguntas, considerando o devido consentimento para sua inclusão. Além disso, mesmo após respondidas as perguntas, as respostas somente eram registradas pela pesquisa se o respondente clicasse em “enviar”.
- d) O critério de exclusão foi todo aquele que decidiu pela não participação.

²³ Fonte: <http://unilasalle.edu.br/canoas/a-universidade/>. Acesso em 30 de mar. 2018.

²⁴ Fonte: <http://www.ulagos.cl/contenido03.php?id=1>. Acesso em 30 de mar. 2018.

²⁵ Disponível em: <http://www.gobernanzauniversitaria.cl/index.php/integrantes/?lang=pt>. Acesso em 30 de mar. 2018.

O universo foi de 1.710 estudantes brasileiros e 1.579 chilenos²⁶. Após recebermos o consentimento para o envio dos questionários, bem como os respectivos endereços eletrônicos, realizamos o primeiro contato no dia 25 de julho de 2017, quando retornaram somente um pouco mais de 30 respostas dos dois países. No dia 16 de agosto de 2017 enviamos um recordatório, ao que tivemos uma adesão mais expressiva. O último lembrete foi enviado em 10 de setembro de 2017. O total de respostas ao questionário da universidade brasileira foi de 79 e os chilenos participaram com 89 respostas, representando 4,61% do total de estudantes brasileiros e 5,63% de estudantes chilenos.

2.5 Procedimentos para autorização do estudo

Com relação aos procedimentos para a autorização do estudo, foi encaminhado ao vice-reitor da universidade brasileira pedido de autorização para realização da pesquisa (ANEXO 1). Realizamos também Pedido de consentimento para Realização de Pesquisa na Instituição chilena, na pessoa do seu vice-reitor (ANEXO 2). Em tempo oportuno, teve início a coleta de dados por intermédio de questionários *online*. Ressaltamos que os sujeitos que aceitaram participar deste estudo, no momento de sua confirmação online, estavam consentindo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido relativos à sua participação atendendo as especificidades de cada parte da investigação.

Com relação ao Comitê de Ética, como já anunciado, a presente pesquisa é parte do Projeto maior intitulado “Gestão universitária: da teoria aos modos de efetivação em diferentes Contextos do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas”, já aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unilasalle sob nº 34747614900005307 e pelo CNPQ: 44381820142. Como informamos no início desta pesquisa, ao estudar os Modelos de Gestão do Comung, uma das categorias encontradas foi o desenvolvimento de lideranças, de gestores, de pessoas autônomas que investem em Cooperativas, Sindicatos na cooperação do desenvolvimento local e regional. Decorrente disto, o presente projeto visa aprofundar esta autonomia além do Comung. Ademais, considerando o atual

²⁶ Somados os estudantes dos campi da *Universidad de Los Lagos* Campus de Santiago e Campus Osorno. Dados disponíveis na plataforma digital do *Servicio de Información de Educación Superior* (SIES) <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados>.

contexto, entendemos que existe a necessidade de internacionalização, de forma a ampliar referido olhar para outro país do continente latino-americano. Desta maneira, partimos também em busca de parceiros que pudessem ser exemplo de Autonomia em Educação como o primeiro lugar no PISA na América Latina, o Chile, país com o qual desenvolvemos um estudo comparativo.

Com relação aos aspectos éticos, começamos conceituando o termo ética, que segundo Nosella (2008, p. 256) “significa, em primeiro lugar, o ramo da filosofia que fundamenta científica e teoricamente a discussão sobre valores, opções (liberdade), consciência, responsabilidade, o bem e o mal, o bom e o ruim”. Neste sentido, a presente pesquisa respeitou os participantes, solicitando sua anuência através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, levando em conta os princípios da beneficência, não maleficência e justiça. A totalidade dos calouros de 2017 das duas universidades foi convidada a participar, garantindo seu anonimato e deixando-os à vontade para recusar o convite se assim o desejassem. Informamos também que, para a realização da análise dos dados, seriam utilizados siglas e números, garantindo seu anonimato e que os questionários permanecerão armazenados em pasta virtual durante um período de cinco anos, tempo em que, depois de decorrido, serão deletados. Houve preocupação de nossa parte com relação à fidedignidade, porquanto se justifica o uso de dados estatísticos, ainda que se trate se pesquisa qualitativa (BARDIN, 2008).

Com relação ao princípio da beneficência, Castilho e Kalil (2005, p. 345) ponderam que se deve atuar de maneira a incluir todas as formas de ação que tenham o propósito de beneficiar outras pessoas: “Deve-se proceder a uma ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos, buscando o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos”. Desta forma, procuramos atuar de maneira a mais discreta possível, por meio de questionário eletrônico, tratando de não ser maleficientes, sempre na perspectiva de contribuir e nunca prejudicar, ou seja, oportunizando aos sujeitos a reflexão crítica sobre o tema da pesquisa, mas em momento à sua escolha e em seu ritmo de tempo para a resposta.

O princípio da justiça implica “um tratamento justo, equitativo e apropriado, levando-se em consideração aquilo que é devido às pessoas” (CASTILHO e KALIL, 2005, p. 345). Assim, garantimos igual consideração a todos os sujeitos envolvidos

– todos os calouros de todos os cursos de graduação das duas universidades -, não fazendo, de forma alguma, nenhum tipo de discriminação. Desta maneira, o tamanho da amostra não foi definido *a priori*, pois dependeu da adesão dos sujeitos.

2.6 A análise dos dados

A técnica utilizada para a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo baseada em Bardin (2008) e outros dois autores - Gil (2008) e Kosik (1976) -, a qual se desenvolve em três fases de acordo com a autora: “(a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação” (p. 95). A primeira é descrita pela autora e também denominada por Gil (2008, p. 152) de “leitura flutuante”, quando o pesquisador seleciona e separa os documentos para análise e formula hipóteses. A fase de exploração é a mais demorada, uma vez que é necessário analisar, codificar e classificar o material. A última fase valida os dados, confrontando-os com as respostas dos questionários, quando procedemos à análise dos achados à luz da teoria. A escolha desta técnica de análise deveu-se a que a mesma é aconselhada e reforçada por três renomados autores: a própria Bardin (2008), Gil (2008) e Kosik (1976), como explicamos mais detalhadamente, na sequência.

Com relação aos procedimentos de análise de dados, em se tratando de uma pesquisa de natureza empírica e bibliográfica, que recorreu a fontes bibliográficas, documentais e questionários, Kosik (1976, p. 28) nos desafia questionando e em seguida já apresenta a resposta: “Como é possível compreender o novo? Reduzindo-o ao velho, isto é, a condições e hipóteses”. Ainda que o autor diga que, aparentemente, a apresentação do novo em sua totalidade possa parecer caótica, realizando-se um *détour*²⁷ é possível compreendê-lo através da mediação. Para elevar este processo abstrato ao nível concreto, é necessária a investigação, que supõe três graus para Kosik (1976): o de apropriação da matéria, o de análise do material e o de investigação da coerência interna. Estes graus estão em vertical correlação com as fases da Técnica de Análise de Conteúdo descritas por Bardin (2008, p. 95): “pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados, inferência e interpretação”. Gil (2008), por sua vez, as classifica em “leitura flutuante”, quando

²⁷ Desvio, em francês. Em alemão, “Der Weg der Wahrheit ist Umweg” (KOSIK, 1976, p. 30).

o pesquisador seleciona e separa os materiais para análise e formula hipóteses; “fase de exploração”, destinada a analisar, codificar e classificar o material, e “validação dos dados”. A tabela 04 mostra a aproximação entre os três autores no que se refere à análise de conteúdo.

Tabela 04: Análise de conteúdo: aproximações entre Kosik, Bardin e Gil

KOSIK (1976)	BARDIN (2008)	GIL (2008)
Aproximação da matéria	Pré-análise	Leitura flutuante
Análise do material	Exploração do material	Fase de exploração
Investigação da coerência interna	Tratamento dos dados, inferência e interpretação	Validação dos dados

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Kosik, (1976, p. 31), Bardin, (2008, p. 95) e Gil (2008, p. 152).

O método científico é mais ou menos eficiente quanto maior ou menor riqueza de realidade nos trouxermos os fatos. A realidade, porém, é um processo de apropriação “crítica, de interpretação e avaliação dos fatos. E esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico [...] capaz de descobrir, explicar e motivar” (KOSIK, 1976, p. 45).

Para a análise dos questionários seguimos as orientações de Bardin (2008, p. 37) no sentido de encontrar categorias nas questões abertas, as quais são uma “espécie de gavetas ou rubricas, significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Para a separação das categorias utilizamos o método manual, que segundo Bardin (2008, p. 37), “é simples, se bem que algo fastidioso quando feito manualmente”. Desta forma, também fizemos uso de “nuvens de palavras”, um recurso gratuito do pacote *Office Microsoft* chamado *Word Clouds*²⁸, como forma de ajudar-nos nos elementos de significação referidos pela autora. Assim, aquelas palavras que apareceram em destaque nas nuvens de palavras, constituíram as categorias, também auferidas manualmente, quando fomos descartando as que não nos diziam nada significativo, até chegarmos a: 1) aprendizado; 2) desenvolvimento da autonomia; 3) família; 4) escola.

Tendo em mente estes preceitos, elaboramos, com base na fundamentação teórica, na análise documental e nas respostas as questões do questionário, um panorama da autonomia do jovem que chega à universidade no ano de 2017,

²⁸ Disponível em: <http://www.wordle.net/>. Acesso em 11.11.2017.

revelando as percepções dos sujeitos, estabelecendo “conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDTKE; CRUZ, 2004, p.49).

3 O CURRÍCULO E A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO – APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Segundo Zotti (2006), o termo “currículo” provém da palavra latina *Scurrere*, “correr”. Assim, está relacionado com a carreira, um percurso que precisa ser andado. A autora ainda explica que, em pedagogia, o termo pode designar, além do plano estruturado de estudos, o tempo de cada matriz do currículo. Entretanto, antes de incursionar mais profundamente a essa discussão, consideramos importante fazer um pequeno resgate histórico, posto que ele poderá fornecer condições para o entendimento de como chegamos à atual conjuntura curricular, que não está isenta de influências políticas e ideológicas internas e externas.

A discussão sobre os conteúdos que deveriam compor o Currículo da escola popular brasileira se acentuou na segunda metade do século XIX e, de acordo com Souza (2000), esta temática trazia consigo a ideia de universalização. Ainda assim, diferentes interesses tensionavam as negociações. Internacionalmente, circulava a ideia de que a escola poderia gerar progresso, mudança social e modernização, e os congressos, livros e artigos disseminavam estes modelos. Neste contexto de final de século XIX, segundo explica Petitat (1994), a maioria dos países, principalmente os mais desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento, massificavam a escolarização, com vários aspectos em comum: a obrigatoriedade, a educação como responsabilidade do Estado, “a secularização do ensino e a secularização da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, a educação popular concebida como um projeto de integração ideológica e política” (SOUZA, 2000, p. 11) e uma homogeneidade nos currículos.

Na contramão da ideia de homogeneização dos conteúdos escolares, está o pensamento freireano, que traz uma concepção contra-hegemônica de educação, voltada à emancipação, pois, segundo o autor, é necessário compreender a “educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos” (FREIRE, 1991a, p. 72). Com relação aos conteúdos programáticos a serem ensinados e ao currículo escolar, Freire (1991a, p. 45) esclarece que “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar”. Neste sentido, Bertolini (2004) constata que

Paulo Freire realiza um deslocamento do protagonismo dos conteúdos, ao pensarmos o ato educativo, para dar lugar e importância à relação entre educador e educando. Em outras palavras, a vida cotidiana da escola deve estar no centro do currículo. No entendimento da autora,

Para Freire, os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria fazer. Neste sentido, os limites e possibilidades de uma teorização curricular freireana, são dados não somente pelos aspectos teóricos que levanta, mas sobretudo pelas condições concretas de realização (BERTOLINI, 2004, p. 362).

Dessa forma, Freire (2001) propõe que os conteúdos curriculares deveriam surgir de um processo de diálogo entre todos os envolvidos com a comunidade escolar. Esse pensamento deu origem aos temas geradores utilizados por Paulo Freire na alfabetização de adultos: palavras-chave relacionadas com o cotidiano dos educandos (MENEZES e SANTIAGO, 2014).

No Brasil, o debate em torno de uma Base Nacional Comum Curricular ocupou (e ainda ocupa) especial espaço na mídia durante os anos de 2015, 2016 e 2017 (estes últimos, principalmente). A razão de o assunto ter retornado à pauta se deve a que o Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 prevê, como estratégia 2 da meta 2, um pacto entre os governos federal, provinciais e municipais para implantar objetivos que devem configurar a Base Nacional Curricular Comum do Ensino brasileiro. Dizemos que o assunto *voltou* à pauta, porque na realidade, desde a promulgação da LDB 9394/96, a criação de uma Base Nacional Curricular é “prato do dia” nas articulações políticas relacionadas com a educação.

De acordo com Macedo (2014), antes mesmo da promulgação da nova LDB, em 1996, já havia sido criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) no Brasil, com a Lei 9.131/95, atribuindo-lhe a deliberação sobre as diretrizes curriculares que propunha o MEC (BRASIL, 1995). Desta maneira, MEC e CNE, após uma consulta²⁹ à comunidade acadêmica, ao fim de 1996, apresentaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como não era possível ignorar as duras críticas aos PCN, decidiu-se então “elaborar diretrizes curriculares mais gerais e manter os PCN como

²⁹ “Tal consulta foi realizada a sujeitos individuais, cujas respostas não foram tornadas públicas, assim como não foram informados nem os acadêmicos consultados nem os que responderam à consulta” (MACEDO, 2014, p. 1532).

alternativa curricular não obrigatória” (MACEDO, 2014, p. 1533). Assim, os brasileiros até hoje discutem esta Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “mais geral”.

Em 15 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o texto da BNCC, documento que irá orientar os currículos da educação básica e estabelecerá conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da educação infantil e do ensino fundamental. O texto foi aprovado por 20 votos favoráveis e três contrários e os conselheiros debatem agora os detalhes do texto final. A base deverá ser implementada pelas escolas brasileiras até o início do ano letivo de 2020 e será revisada a cada cinco anos. Segundo o documento, as escolas podem ampliar os conteúdos e acrescentar outros que não estejam estabelecidos na BNCC, respeitando a diversidade social e regional de cada localidade. Depois da sua aprovação no Conselho Nacional de Educação, a BNCC deverá ser homologada pelo ministro da Educação e publicada no Diário Oficial da União para começar a valer (AGÊNCIA BRASIL, 2017³⁰).

Os PCN, que serviram de base à nova BNCC e continuam em vigor, segundo seu documento de apresentação, constituem “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (MEC, 1997, p. 13). Da mesma forma, os PCEM apoiam-se em “competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (MEC, 2000, p. 4).

3.1 Os PCNs – Breve histórico, princípios e natureza

O surgimento dos PCN e dos PCNEM é consequência do Plano Decenal de Educação (1993-2003). Este, por sua vez, é reflexo dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, na Tailândia, “convocada pela Unesco, Unicef, PNDUD e Banco Mundial” (MEC, 1997, p. 14). Além disso, a LDB 9394/96, ao reforçar que todos têm direito à formação básica comum, pressupõe diretrizes que norteiam este processo. A complementação a ser realizada por uma parte diversificada entra em consonância

³⁰ Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2017-12/base-nacional-curricular-para-educacao-basica-e-aprovada-pelo-cne>. Acesso em 06 de jan. de 2018.

com o artigo 210 da Constituição Federal: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

De acordo com os PCN para o Ensino Fundamental e Médio, são obrigatórias as disciplinas de “língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política” (MEC, 1997, p. 14). Ainda está prevista a integração das artes, da educação física e de pelo menos uma língua estrangeira, a partir da 5ª série / 6º ano à proposta pedagógica. O ensino religioso é considerado de matrícula facultativa nas escolas públicas.

Para o Ensino Médio, entretanto, a lei 13.415/2017 trouxe modificações profundas, como o aumento gradual da carga horária para 1.400 horas anuais, além de atrelar a inclusão de novos componentes curriculares obrigatórios à Base Nacional Comum Curricular, ainda em tramitação. De acordo com o artigo 35-A da referida lei,

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Quanto à parte diversificada, dispõe:

Art.35-A, § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural; § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Assim, o processo de elaboração dos PCN partiu de estudo sobre as propostas curriculares dos estados e municípios, e análise da Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais, além do exame da realidade de outros países. Segundo o MEC (1997, p. 15), também “foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados

estatísticos sobre desempenho de estudantes do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula”.

Durante os anos de 1995 e 1996, aproximadamente 700 pareceres sobre a proposta deram origem aos atuais PCN, advindas de IES públicas e privadas, “técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de entidades representativas de diversas áreas do conhecimento, especialistas e educadores” (MEC, 2017, p. 15). Como princípios e fundamentos, os PCN situam principalmente dois: uma formação de qualidade³¹ ao educando e o exercício da cidadania. Esta, no sentido de garantir a todos o acesso aos recursos culturais que permitam participação e intervenção social responsável, sem discriminação, valorizando o respeito, a solidariedade, a dignidade humana e a igualdade de direitos.

Quanto à sua natureza, os PCN são divididos em quatro níveis de concretização: a) concretização escolar; b) propostas curriculares dos Estados e Municípios; c) elaboração da proposta curricular; d) realização da programação de atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. Neste último nível, principalmente, poderá ocorrer “um descompasso entre os objetivos anunciados e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos” (MEC, 2017, p. 41). Na busca da superação destas contradições, os PCN preveem Temas Transversais para uma problematização e análise mais profundas. Assim, as “questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo” (MEC, 1997, p. 41). Sobre os Temas Transversais versamos na sequência, mas não é nosso objetivo realizar uma análise profunda de cada um deles, senão entender a proposta de cada um, posto que consideramos o material riquíssimo, entretanto, pouco explorado pela escola (FIGUEIRÓ, 2000).

3.2 Os Temas Transversais

De acordo com o documento norteador dos PCN (MEC, 1997), os temas transversais surgiram devido à necessidade de contemplar as temáticas sociais, as

³¹ A qualidade está atrelada, no documento, com a “possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos estudantes e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (MEC, 1997, p. 27).

quais transcendem a delimitação das áreas e de seus respectivos conteúdos. Assim, as temáticas sociais podem ser tratadas na escola “como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área” (MEC, 1997, p. 45), mas permeando os objetivos e conteúdos a serem trabalhados em cada área, de forma integrada. Em outras palavras, os temas transversais pretendem auxiliar a escola a cumprir sua função social.

Os temas transversais seguiram, de acordo com o documento de apresentação (MEC, 1988), os seguintes critérios para sua escolha:

a) Urgência social: tendo como eixo norteador da educação a cidadania³², a escolha dos temas transversais teve a preocupação de contemplar questões que podem obstaculizar a plena concretização da mesma;

b) Abrangência social: foram buscados temas de pertinência geral, ao país inteiro, mas há a recomendação de que sejam acrescentados, pelas escolas e/ou redes municipais e estaduais, temas relevantes à sua realidade;

c) Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental: este critério foi utilizado para a escolha de todos os temas, até porque em muitos estabelecimentos de ensino já eram desenvolvidos projetos transversais nas áreas de educação para a saúde, meio ambiente e orientação sexual.

d) Favorecer a compreensão da realidade e a participação social: este critério reflete a principal finalidade dos temas transversais, que é o desenvolvimento da capacidade de os estudantes se posicionarem com respeito a questões da vida coletiva, ou seja, oportunizando a participação social do educando.

Desta forma, o documento de apresentação dos temas transversais convida a um trabalho pedagógico voltado à transversalidade e à interdisciplinaridade. Este trabalho se define em torno de quatro pontos:

os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas; a proposta de transversalidade traz a

³² “[...] compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática. A democracia pode ser entendida em um sentido restrito como um regime político. Nessa concepção restrita, a noção de cidadania tem um significado preciso: é entendida como abrangendo exclusivamente os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar. Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. Nessa concepção, a noção de cidadania ganha novas dimensões” (MEC, 1998, p. 19-20).

necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas; a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos estudantes. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os estudantes, entre professores e estudantes e entre diferentes membros da comunidade escolar; a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se é desejável que os estudantes desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e que continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia (MEC, 1988, p. 28-29).

Estão presentes, portanto, um chamamento à mudança da prática pedagógica transmissora de conteúdos e compartimentada, ao mesmo tempo em que desafia os educadores a “permitirem” uma postura ativa dos estudantes. Neste sentido, Nóvoa (2009) reconhece que, em pleno século XXI ainda não superamos o modelo de ensino que coloca os estudantes sentados em fileiras uns atrás dos outros, onde cada educador permanece “confinado” com seus educandos em uma sala fechada. Segundo o autor, estas situações são empecilhos à inter e/ou transdisciplinaridade.

Com relação à participação do estudante, Freire (1980) ensina que a problematização e a dialogicidade tornam a educação um ato de conhecimento, como prática da liberdade. É necessário permitir ao oprimido que ele se manifeste, ao mesmo tempo em que é necessário mostrar-lhe o seu valor, já que comumente desenvolve um desprezo por si mesmo e pela sua cultura. Nas palavras do autor:

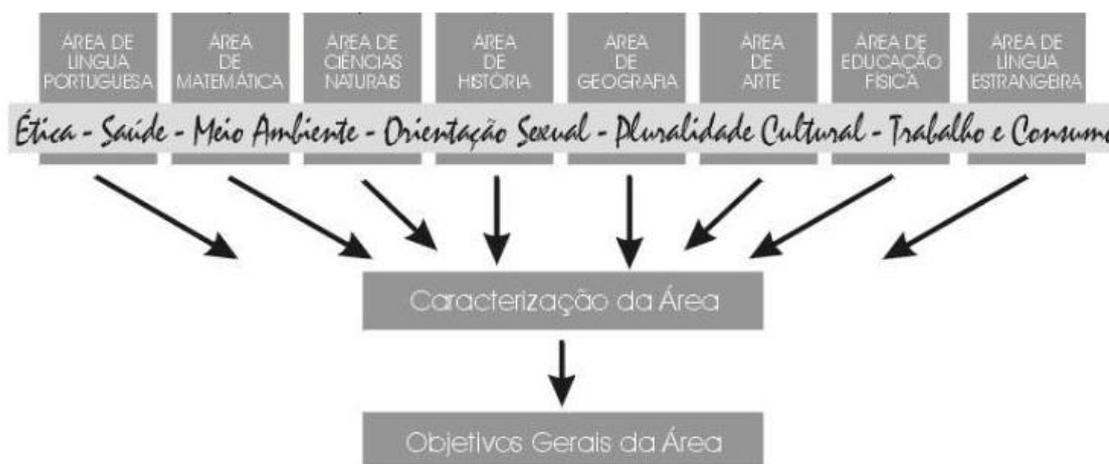
O desprezo por si mesmo [...] provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos, que acabam por convencer-se de sua própria incapacidade (FREIRE, 1980, p. 61).

Outra cultura muito enraizada, principalmente em países com histórico de colonização como o Brasil, de acordo com Freire (1980, p. 62) é a cultura do silêncio, pois há uma “relação necessária entre dependência e cultura do silêncio”. Talvez pelo exposto é que os temas transversais, mesmo após uma década desde a sua publicação, ainda encontram resistência junto a educandários e educadores brasileiros (FIGUEIRÓ, 2000). O discurso legal parece estar muito distante da prática. Assim, vamos cultivando a cultura do silêncio, já que, no senso comum,

ainda se ouve falar que os estudantes bonzinhos são os que ficam quietinhos para o que o *professor* possa *dar* aula (DEMO, 2004). Justamente ao contrário daquilo que, ainda na década de 1960, preconizava Paulo Freire com relação ao diálogo e ao apreço (ou desprezo) por si mesmo, mas em conformidade com seu entendimento de que “o conceito de desenvolvimento está ligado ao processo de libertação das sociedades dependentes” (FREIRE, 1980, p. 62).

Os Temas Transversais, segundo pudemos perceber, carregam um forte sentido social, como estabelece um dos seus documentos norteadores: “Os temas transversais [...] dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de ‘passar de ano” (MEC, 1998, p. 30). A figura 8 apresenta de forma clara a estrutura do Parâmetros Curriculares e os temas transversais.

Figura 8: Os PCN e os Temas transversais



Fonte: MEC (1998, p 9).

Na sequência fazemos uma pequena incursão a cada um dos referidos temas, de acordo com seus documentos norteadores. Com relação ao tema *Ética*, a proposta consiste em levar o estudante a pensar “sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios” (MEC, 1998, p. 49). Sua fundamentação teórica encontra-se, principalmente, na Constituição Federal de 1988, de onde podemos citar alguns exemplos: a) artigo primeiro³³ - o pluralismo e dignidade da pessoa humana

³³ “Art. 1º: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a

pressupondo o respeito e tratamento digno a todos os seres humanos; b) artigo terceiro³⁴ - construção de uma sociedade livre, justa e solidária, erradicação da pobreza, da marginalização e redução das desigualdades sociais, promoção do bem de todos sem preconceitos; c) artigo quinto³⁵ - repúdio ao racismo, igualdade de direitos entre homens e mulheres, condenação da tortura e tratamento indigno, o direito à liberdade de crença e à vida privada.

Além disso, os valores nos quais está pautado o tema transversal ética são a afetividade e a racionalidade. O primeiro está relacionado com um projeto de felicidade³⁶ e de bem-estar. Na afetividade está inserido um exercício de consciência de si, que leva ao auto-respeito (muito próximo daquilo que antes mencionamos sobre o respeito por si mesmo em Freire (1980). A racionalidade, por sua vez, está atrelada à legitimação das regras morais, à reflexão sobre as mesmas. Este exercício da racionalidade “depende do pleno exercício da inteligência” (MEC, 1998, p. 56). Assim, este tema transversal pode ser trabalhado em todas as disciplinas, posto que “todas as relações sociais internas à escola são pautadas em valores morais [...] e as relações da escola com a comunidade também levantam questões éticas” (MEC, 1998, p. 64). Como objetivos do trabalho a ser realizado em torno do tema transversal ética, constam:

compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa; adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista; adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária; valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas; construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização; assumir

soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político” (BRASIL, 1988).

³⁴ “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

³⁵ “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

³⁶ “Entende-se por projeto de felicidade um projeto de vida orientado pela busca da realização de um estado afetivo satisfatório, sentido como bom pela pessoa” (MEC, 1998, p. 53).

posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (MEC, 1988, p. 65).

Os conteúdos, de forma a priorizar o convívio escolar, consistem em: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade (MEC, 1998). Como critérios de avaliação, constam: perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio; usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas; buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito; atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, bem como sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade; conhecer os limites colocados pela escola e participar da construção coletiva de regras que organizam a vida do grupo; participar de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração; e reconhecer diferentes formas de discriminação e injustiça (MEC, 1998). Como vimos, este Tema Transversal está muito alinhado ao pensamento freireano sobre o diálogo, o convívio e as relações entre educador e educando como protagonistas do currículo (FREIRE, 2001a). De acordo com Menezes e Santiago (2014, p. 52),

O diálogo, em Paulo Freire, favorece o pensar crítico-problematizador das condições existenciais e implica uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas. A liberdade de homens e mulheres expressarem as suas ideias, o que pensam e por que pensam, junto com o outro, provoca a interação e a partilha de diferentes concepções que impulsionam um pensar crítico-problematizador da realidade. Esse movimento gera a necessidade de intervenção no nível das ações, visto que, na perspectiva freireana, a palavra verdadeira é práxis social comprometida com a ação transformadora.

O próprio Freire (1992) coloca o diálogo como ponto crucial de um pensar ético-crítico numa prática educativa progressista, na qual é necessário desafiar a curiosidade dos educandos. Neste processo, faz-se necessária “a presença crítica de educadoras, educadores e de educandos, enquanto, ensinando umas e aprendendo outras todas aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que quem ensina não aprende e que quem aprende não ensina” (FREIRE, 1992, p, 141).

O tema pluralidade cultural está pautado na questão da convivência das diversas etnias que formam o povo brasileiro, além de mencionar a presença de “imigrantes de diferentes países” (MEC, 1998, p. 117). Neste sentido, o documento norteador deste Tema Transversal reafirma a escola como lugar de convívio e seu maior desafio, que é trabalhar por uma cultura da paz e

reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (MEC, 1998, p. 117).

Neste contexto, as ações propostas têm um sentido transformador, tanto com respeito a conhecer a formação da sociedade brasileira e reconhecê-la enquanto diversa étnica e culturalmente, como também de valorizá-la, o que “não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade” (MEC, 1998, p. 121). Como é possível denotar, este tema está profundamente relacionado com o tema da ética, posto que a define como elemento que deverá balizar as relações interpessoais e sociais (MEC, 1998). Dessa forma, o trabalho com o tema da pluralidade cultural visa a combater o produto da discriminação e da desigualdade social: a exclusão social. Esta é apresentada como “a impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e de participação na gestão coletiva do espaço público – pressuposto da democracia” (MEC, 1998, p. 121).

A justificativa para o trabalho com este Tema Transversal ancora-se no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, parágrafo XLII, o qual dispõe que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei” (BRASIL, 1988). Dessa forma, à escola é delegada a função de ser o espaço que poderá abrigar a diversidade constitutiva do país, enquanto “espaço público de convívio democrático com a diferença” (MEC, 1998, p. 123). Para tanto, o material do MEC aponta a necessidade imperiosa de que a formação docente contemple a pluralidade cultural, colocando-a no patamar de compromisso político-pedagógico de todo planejamento educacional e/ou escolar, já que, somente em etnias indígenas, são contabilizadas mais de 200. Além dos descendentes dos escravos africanos, etnias como

portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, lituanos, egípcios, sírios, libaneses, armênios, indianos, japoneses, chineses, coreanos, ciganos, latino-americanos, católicos, evangélicos, batistas, budistas, judeus, muçulmanos, tradições africanas, situam-se entre outras inumeráveis categorias de identificação (MEC, 1998, p. 125).

O embasamento jurídico-legal deste Tema Transversal reside na Constituição Federal brasileira, como já referimos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e a Conferência de Viena de 1993, da qual o Brasil é signatário.

Encontramos em Freire (1963) uma interessante definição para cultura que o autor acabava de descobrir:

Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionista popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17).

E outras palavras, Freire defendia uma valorização do ser humano, acima de tudo. Uma valorização de todos os saberes, sejam estes acadêmicos ou não. Em nosso entendimento, nessa valorização cultural (ou na ausência dela) encontra-se a chave do preconceito e do racismo. Como nordestino e, depois, enquanto exilado de seu próprio país durante a ditadura militar, Paulo Freire estava autorizado a falar com propriedade sobre pluralidade cultural. Durante o exílio, primeiramente passou pelo Chile (1964-1969) e depois Estados Unidos (1970). Em Genebra – Suíça (1970-1979), entretanto, ele teve uma dimensão do impacto que sua obra havia provocado em escala global (PEROZA, SILVA e AKKARI, 2013). Segundo ele próprio comentou, “estava, já na época, absolutamente convencido de quão útil e fundamental seria a mim correr mundo, expor-me a contextos diversos, aprender das experiências de outros, rever-me nas diferenças culturais” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 12).

Todas essas experiências fizeram com que Paulo Freire tornasse a multiculturalidade um dos pontos centrais de sua pedagogia. De acordo com Peroza, Silva e Akkari (2013, p. 471), “mundo afora, Freire assume aos poucos a questão da diversidade cultural enquanto elemento indispensável para a problematização de uma autêntica prática educativa libertadora que deve ser forjada a partir dos “detalhes” da cotidianidade”. Por óbvio, ele próprio refletia sobre a condição de vítima da opressão imposta pela ditadura militar que o obrigou a afastar-se do Brasil.

O Tema meio ambiente coloca várias interrogações a respeito de como o jovem da Educação Básica pode contribuir com a melhora e preservação do nosso patrimônio ambiental, entre elas: “Como eles podem contribuir para a reconstrução e gestão coletiva de alternativas de produção da subsistência de maneira que minimize os impactos negativos no meio ambiente? Quais os espaços que possibilitam essa participação?” (MEC, 1998, p. 169).

De acordo com o material disponibilizado pelo MEC para este Tema Transversal, é preciso reconhecer que nem sempre quando se discute a questão ambiental, contempla-se toda a complexidade que a circunda, como os grupos de interesse e as relações de mercado. Atrelado a esse contexto, está o crescimento populacional, o qual demanda mais recursos naturais como a água, que já se transformou em um bem escasso em várias regiões. Por outro lado, essa população crescente produz toneladas de detritos diariamente, os quais raramente possuem uma destinação renovável no nosso país. Neste contexto, faz um alerta também à questão do consumo:

Sabe-se que o maior bem-estar das pessoas não é diretamente proporcional à maior quantidade de bens consumidos. Entretanto, o atual modelo econômico estimula um consumo crescente e irresponsável condenando a vida na Terra a uma rápida destruição. Impõe-se, assim, a necessidade de estabelecer um limite a esse consumo (MEC, 1988, p. 177).

Desta maneira, propõe um trabalho com os estudantes que contemple a complexidade dessa relação entre o progresso, a sociedade e a natureza: “Entre os grandes anseios atuais está a busca de uma forma de conhecimento que inclua energias, afetividade etc., que se traduzem nos “espaços cultos” como procura de novos paradigmas” (MEC, 1998, p. 180). Paulo Freire também tinha uma preocupação intensa com o meio ambiente. Segundo escreveu a *Terceira Carta pedagógica*, (FREIRE, 2000, p. 65-67) afirmou:

[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. [...] A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.

Ao referirem que não podemos separar a leitura das palavras da leitura do mundo (FREIRE; ARAÚJO, 2001), os autores reforçam a ideia de que o discurso não pode andar longe da prática. Ou seja, se, com Paulo Freire, defendemos uma educação baseada no diálogo, humanizadora e emancipadora, podemos pensar em um meio ambiente humanizado. Dessa forma, se almejamos uma Educação que ensine a respeitar e preservar o meio ambiente, é necessário reconhecer que a escola consiste em um espaço importante para a formação dessa consciência. Andreola (2011, p. 326), estudioso de Paulo Freire, nos convida a que tenhamos

uma consciência ecológica diária: “Ao abrirmos a janela de nossa casa, pela manhã, por que não olharmos para a terra, num gesto ecológico-litúrgico, como casa de todos, jardim primordial e a Grande Mãe-Terra?”

A questão ambiental, portanto, tem ganhado grande espaço em muitas esferas. Sobre o compromisso ecológico da pessoa e da humanidade como um todo com a questão ambiental, emerge o documento *Laudato Si*, de 18 de junho de 2015, a Encíclica do Papa Francisco sobre o meio ambiente³⁷. Dividida em seis capítulos a Encíclica, que significa “Louvado Sejas” e tem como subtítulo “Sobre o Cuidado da Casa Comum”, alerta para a educação e a espiritualidade ecológicas e convida a “Educar para a aliança entre a humanidade e o ambiente” (PAPA FRANCISCO, 2015).

Neste sentido, atuação do educador é fundamental, do qual é esperada uma postura de envolvimento com os estudantes, na busca de formar valores e atitudes ancorados na realidade da sua região, com um olhar crítico e racional sobre a questão ambiental. Dessa forma, o objetivo é formar cidadãos conscientes e atuantes na sua comunidade,

[...] aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola (MEC, 1998, p. 187).

Note-se que a responsabilidade delegada à escola é bastante ampla, posto que demanda um trabalho que vai além da informação, do conhecimento e da capacidade intelectual: sugere-se um trabalho que visa a formar atitudes e valores. Para tanto, é sugerida uma prática que congregue o universo intelectual com o universo afetivo, a qual se materializa em comportamentos. Além disso, o educador precisa buscar informações nos meios de comunicação, como “o rádio, a TV e a

³⁷ De acordo com o jornalista Yardley (2015), do New York Times, a Encíclica do Papa Francisco está de acordo com o consenso científico sobre as alterações climáticas e despertou grande interesse das comunidades religiosas, ambientais e científicas internacionais, dos líderes empresariais e dos meios de comunicação social. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2015/06/19/world/europe/pope-francis-in-sweeping-encyclical-calls-for-swift-action-on-climate-change.html>. Acesso em 27 de jan. de 2018.

imprensa constituem uma fonte de informações sobre o Meio Ambiente para a maioria das pessoas, sendo, portanto, inegável sua importância” (MEC, 1998, p. 187). Aqui, porém, entra a importância do senso crítico, uma vez que, não raro, a abordagem das questões ambientais pela imprensa ocorre de maneira superficial ou até mesmo equivocada pelos diferentes meios de comunicação, devido, entre outros motivos, às pressões de grupo de interesse. Desta forma, a pesquisa é um instrumento fundamental, por meio da qual poderão ser consultadas fontes bibliográficas, sujeitos envolvidos e, inclusive, ser realizada uma observação *in loco* da situação a ser estudada, quando isto for possível.

Para o trabalho com o tema saúde, o material do MEC (1998, p. 245) é contundente quando explica que se “trata de uma concepção dinâmica da Saúde, entendida como direito universal e como algo que as pessoas constroem ao longo de suas vidas”. A abordagem concebe que um dos fatores mais significativos para a promoção da saúde é a educação. Trazendo a subjetividade da própria concepção de saúde, a qual poderá variar de acordo com os diferentes grupos sociais e/ou culturas, o material propõe a busca de um conceito dinâmico de saúde, o qual transcende o antônimo de doença. Dessa forma, pauta-se pela prevenção, pelos hábitos saudáveis de alimentação, de exercícios físicos, de convivência e de vida de maneira geral, entendendo como saudável:

[...] uma comunidade forte, solidária e constituída sobre bases de justiça social, na qual ocorre alto grau de participação da população nas decisões do poder público; ambiente favorável à qualidade de vida e à saúde, limpo e seguro; satisfação das necessidades básicas dos cidadãos, incluídos a alimentação, a moradia, o trabalho, o acesso a serviços de qualidade em saúde, educação e assistência social; vida cultural ativa, sendo promovidos o contato com a herança cultural e a participação numa grande variedade de experiências; economia forte, diversificada e inovadora (MEC, 1998, p. 254).

Mais uma vez é possível perceber que se trata ir além da teoria – o que não deixa de ser um pressuposto freireano, como já sinalizamos -, das informações, aliando-as à prática, ao desenvolvimento de atitudes, balizando as atividades nas recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), as quais descrevem as condições de escolas que promovem uma educação para a saúde:

- a) todo o ambiente escolar é saudável e favorável à aprendizagem;
- b) compreendem a importância de uma estética agradável dos espaços escolares para a promoção do bem-estar docente e discente;

c) promovem um conceito de saúde que compreende os aspectos físicos, psíquicos e socioambientais;

d) os estudantes podem participar ativamente dos processos na vida escolar, bem como da elaboração do projeto de educação para a saúde;

e) integram os conteúdos relacionados à saúde em todas as disciplinas;

f) delegam fundamental importância à autonomia e à autoestima como promotoras de saúde;

g) toda a comunidade escolar precisa dar atenção à saúde, numa visão ampla de seus serviços;

h) cultivam hábitos de vida saudáveis.

Por fim, o tema da saúde deve fazer parte do cotidiano escolar, numa perspectiva multidisciplinar, de várias formas:

O desenvolvimento do tema também se dá pela organização de campanhas, seminários, trabalhos artísticos, mobilizando diversas classes, divulgando informações, ou utilizando materiais educativos produzidos pelos serviços de saúde. Espera-se, nessas situações, que os estudantes aprendam a lançar mão de conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia etc., na busca de compreensão do assunto e na formulação de proposições para questões reais (MEC, 1998, p. 265-266).

É, portanto, um tema que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, posto que a saúde é um direito constitucional, garantido no artigo 196³⁸ da Carta Magna (BRASIL, 1988). Este tema transversal, assim como os demais, não fica longe dos pressupostos freireanos. Relaciona-se ao cuidado com o educando (e também com o educador) enquanto sujeitos, com a amorosidade e o diálogo, sem o qual “não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda” (FREIRE, 1987, p. 79-80). Entretanto, vincula-se também ao direito à saúde, enquanto cidadãos. Neste sentido, de acordo com Emmerich e Fagundes (2014, p. 3),

Em muitas instituições de saúde, grupos de profissionais têm buscado enfrentar o desafio de incorporar no serviço público a metodologia da Educação Popular fundamentada no referencial freiriano, adaptando-a ao novo contexto de complexidade institucional e da vida social nos grandes centros urbanos, entretanto, enfrentam a lógica hegemônica de

³⁸ Artigo 196: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988).

funcionamento dos serviços de saúde, subordinados aos interesses de legitimação do poder político e econômico dominante, como a carência de recursos oriunda do conflito distributivo no orçamento, numa conjuntura de crise fiscal do Estado.

Segundo os autores, os pressupostos da educação humanizadora de Paulo Freire são essenciais ao atendimento na saúde pública, bem como ao ensino nas escolas de Medicina. Esses pressupostos, como sugerimos, vinculam-se também ao direito constitucional que todo cidadão tem ao direito constitucional de atendimento em saúde.

A Orientação Sexual talvez seja o Tema Transversal mais polêmico de todos, já que nem sempre a comunidade escolar - especialmente os pais e, não raro, os docentes -, compreende a sua verdadeira intencionalidade. Existe o medo de que este tema possa despertar o (pré) adolescente precocemente para a vida sexual. Entretanto, segundo o material disponibilizado pelo MEC (1998), a abordagem da sexualidade neste Tema Transversal tem a seguinte proposta:

- a) entender a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde do ser humano, que deve ser exercida com responsabilidade;
- b) o respeito às diferenças de gênero, ao corpo do outro e ao seu próprio corpo, respeito às diferentes crenças religiosas;
- c) o combate ao preconceito e tabus ainda existentes na sociedade brasileira;
- d) a atenção ao combate às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), entre elas a AIDS, bem como à gravidez na adolescência;
- e) levar o jovem a refletir e a debater sobre as diversas polêmicas atuais envolvendo questões ligadas à sexualidade.

As orientações para o trabalho com este Tema Transversal são bastante enfáticas quando alertam que o objetivo não é substituir o papel da família na educação sexual de seus filhos. Ao contrário, é complementar esta formação, de maneira a trazer e gerar conhecimento sobre o tema, o que se torna fundamental ao combate do preconceito e dos tabus. Desta maneira, esclarece que o jovem recebe inúmeras informações sobre o tema da sexualidade. Mesmo naquelas famílias onde não é abordado abertamente o assunto, a influência acaba vindo da maneira como os pais (ou o pai, ou a mãe, ou pessoa da família) se comportam, pelas recomendações e/ou cuidados que expressam. Além disso, os colegas, amigos, a imprensa, a mídia de maneira geral (e hoje as redes sociais) são fontes de muita informação ao jovem sobre a sexualidade. Justamente aí é que se concentra o

importante papel da escola para trazer informação e conhecimento verdadeiro acerca do assunto, já que

A mídia, nas suas múltiplas manifestações, e com muita força, assume relevante papel, ajudando a moldar visões e comportamentos. Ela veicula imagens eróticas, que estimulam crianças e adolescentes, incrementando a ansiedade e alimentando fantasias sexuais. Também informa, veicula campanhas educativas, que nem sempre são dirigidas e adequadas a esse público. Muitas vezes também moraliza e reforça preconceitos. Ao ser elaborada por crianças e adolescentes, essa mescla de mensagens pode acabar produzindo conceitos e explicações tanto errôneos quanto fantasiosos (MEC, 1998, p. 292).

A complexidade que envolve este tema transversal condiz com suas múltiplas facetas: a aceitação do corpo, o preconceito, a homossexualidade, as crenças, a saúde, entre outros. Neste sentido, os pressupostos freireanos são caminhos seguros para o trabalho com este tema. Entre eles, destacamos o cuidado como ato pedagógico - consigo mesmo e com o outro -, a aceitação e amorosidade: “E amorosidade não apenas aos estudantes, mas ao próprio processo de ensinar (FREIRE, 1999, p. 38).

De acordo com Vasconcelos (1971, p. 111), educação sexual numa perspectiva freireana

é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas, principalmente, informar sobre suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não acompanham a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal.

Freire (1987, p. 48) explica que “Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de ‘bom homem’, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos”. Em outras palavras, o humanismo freireano supõe conhecer e compreender o contexto do estudante, numa atitude de dialogicidade e de acolhimento. A escola acaba sendo o contexto onde mais se manifesta a sexualidade, posto que, com a ativação hormonal na adolescência, começam os namoros, as carícias e é neste espaço onde há maior convívio entre os jovens. Produzir conhecimento para canalizar essa energia para o respeito ao outro e a si mesmo acaba sendo uma tarefa inerente à escola, a qual poderá trabalhar o tema

em diversas disciplinas, já que as dimensões do assunto podem ser educacionais, psicológicas, históricas, políticas, etc.

O Tema Transversal Trabalho e Consumo propõe uma reflexão em torno da relação entre os produtos que consumimos e o trabalho que foi dispendido para a sua elaboração. Engloba um pensar além do ato de comprar – que nunca é neutro –, já que envolve complexas problemáticas como as condições de trabalho dos trabalhadores das empresas e/ou fábricas, o trabalho escravo, o (des)respeito às questões ambientais e a própria produção de detritos.

Este tema, ainda que pouco trabalhado nas escolas, é mais atual do que nunca, posto que, com as atuais formas de apelo ao consumo, à moda, o jovem acaba sendo um dos mais vulneráveis a esses convites. A questão psicológica de querer ser igual ao grupo para a ele pertencer e não ser diferente é muito forte nesta idade, fazendo com que vejamos verdadeiras “tribos”, nas quais todos se vestem de maneira igual, possuem acessórios idênticos, sem perceberem que na verdade eles são massa de manobra de uma grande indústria da mídia, a qual envolve desde as redes sociais, até as personagens das telenovelas, as quais todos querem imitar.

À escola cabe, portanto, gerar conhecimento e atitudes críticas perante essas avalanches de consumo. Além disso, há todo um contexto político envolvido na questão do consumo:

No Brasil, o direito ao trabalho e o direito ao consumo — ao acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos — precisam ser analisados no contexto de desigualdade social existente. As diferenças entre ricos e pobres, homem e mulher, brancos e não-brancos, moradores do campo e da cidade, indivíduos com baixa e alta escolaridade, são extremas. Essa desigualdade compromete a democracia e, conseqüentemente, a construção da cidadania (MEC, 1998, p. 344).

Neste cenário, está incluído o jovem que precisa trabalhar para ajudar a família e que acaba prejudicando seus estudos e ainda aquele que, por ceder aos apelos do consumo e da moda, acaba indo mais cedo para o mercado de trabalho e desistindo da escola. O material do MEC (1998) recomenda a reflexão em torno de como a escola trata este jovem, bem como aqueles provindos de famílias em situação de vulnerabilidade social.

Freire e Shor (1986, p. 12) aludem a esta questão, alertando que, quanto aos jovens, “A cultura do consumo manipula seus hábitos de comprar”. Neste sentido, explicam que o consumo gera grandes atrações fora da escola. A esta cabe o grande

desafio de atrair o estudante, pois o educando desmotivado, não permanece na escola. Para tanto, os autores expõem que não existe motivação sem interação. Ou seja, mais uma vez o diálogo e o acolhimento encontram seu protagonismo junto ao ato pedagógico. A referida cultura do diálogo e o acolhimento podem ser de grande valia para que a escola não seja considerada descartável. Baumann (2008, p. 31), referindo-se à eterna insatisfação da sociedade consumista explica que

A curta expectativa de vida de um produto na prática e na utilidade programada está incluída na estratégia de marketing [...]. Entre as maneiras com o consumidor enfrenta a insatisfação, a principal é descartar os objetos que a causam. A sociedade dos consumidores desvaloriza a durabilidade, igualando “velho” a “defasado”, impróprio para continuar sendo utilizado e destinado à lata do lixo.

Como podemos notar, torna-se cada dia mais complexo o papel da escola no que se refere à educação para o consumo. Outro ponto muito atual e que precisa ser discutido na escola é a questão do endividamento da população brasileira. Apesar de sabermos que o desemprego tem alcançado índices alarmantes³⁹, a relação com o dinheiro é pouco trabalhada na escola e, não raro, constitui uma dificuldade da família como um todo. Nesse contexto, o trabalho com orçamentos e previsão de gastos parece um tema urgente a ser contemplado.

Dessa maneira, o tema Trabalho e Consumo abarca muitas possibilidades que passam por todas as disciplinas, mas entendemos que o mais importante reside em levar o estudante a refletir que, sobre cada produto, recai uma infinidade de questões não aparentemente visíveis, pois no

[...] preço pago pelo produto, há também impostos embutidos, que geram numerário para que o governo forneça serviços, contrate obras e fiscalize, por meio de uma série de órgãos da administração pública, a produção, a distribuição e a comercialização, por exemplo, daquele leite, para garantir suas condições de higiene e qualidade, assim como verificar o cumprimento das leis que regulam as relações de trabalho e consumo. Essas leis, conquistadas ao longo da história pelos cidadãos organizados, partem do reconhecimento da desigualdade de forças existente nas relações de trabalho e consumo e visam proteger os cidadãos contra abusos e discriminações (MEC, 1998, p. 351).

Ou seja: há ainda toda a questão política das forças de trabalho, dos direitos trabalhistas (recentemente em pauta no Congresso), da Previdência Social (também

³⁹ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), o desemprego subiu para 13,7% no trimestre de janeiro a março de 2017. De acordo com o órgão, essa foi a maior taxa de desocupação da série histórica, iniciada em 2012. Maiores informações em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/indicadores_2017.php. Acesso em 02.09.2017.

em discussão pelos Parlamentares), da carga tributária nacional e internacional, dos direitos do consumidor, da ética na propaganda, da banalização da imagem da mulher na publicidade, das relações de livre comércio (ou não) entre os países, etc.

Neste sentido, toda a obra de Paulo Freire converge para a questão da valorização da força de trabalho e da relação entre as forças dominantes e os oprimidos, concepções que o levaram ao exílio em setembro de 1964 (FREIRE, 2003). Temos no acervo do autor uma infinidade de ideias para trabalhar com este Tema Transversal. *Entretanto, a obra Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* parece-nos especialmente esclarecedora, mostrando que as palavras-chave para trabalhar com este Tema Transversal são diálogo, amorosidade, solidariedade e acolhimento.

[...] o que caracteriza os oprimidos é sua subordinação à consciência do amo, como afirma Hegel, a verdadeira solidariedade supõe que se combata a seu lado para transformar a realidade objetiva que fez deles “seres-para-o-outro”. O opressor não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho; quando cessa de fazer gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca um ato de amor. A verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua realização existencial, em sua práxis (FREIRE, 1979, p. 31).

Após a breve apresentação dos Temas Transversais, este pequeno tópico tem o propósito de refletir sobre a aplicabilidade e utilidade dos mesmos. Seriam eles mais uma bonita normativa cuja aplicabilidade é frágil, permanecendo também no campo da retórica, sem utilidade prática? Para estes breves apontamos não temos dados empíricos próprios, mas os buscamos na literatura, com Corrêa, Echeverria e Oliveira (2006), Schmitz et al (2008), Medina (2002), Figueiró (2000) e Araújo (2008), autores que contemplaram diversas regiões do país.

Realizando um estudo sobre a viabilidade dos Temas Transversais à luz da questão do trabalho docente, Figueiró (2000) desenvolveu sua pesquisa na cidade paranaense de Londrina, região Sul do Brasil. A referida investigação ocorreu no momento da implementação dos temas, posto que, tendo sido lançados em 1998, sua dinâmica e aplicação começaram, de fato, no ano de 1999. Segundo o autor, os estudos do material tiveram início nas secretarias municipais e coordenadoria estadual de educação, para então serem repassados aos supervisores escolares, os quais, por sua vez, realizaram a socialização desses saberes junto aos docentes. Dessa maneira, Figueiró (2000), juntamente com Mizukami (1998), identifica a

necessidade do desenvolvimento de oito competências necessárias ao educador para que os Temas Transversais sejam desenvolvidos com êxito:

1. Planejador central do currículo e do ensino; 2. Ser a figura central do processo ensino-aprendizagem; 3. Avaliador do progresso do estudante e observador dos eventos da sala de aula; 4. Educador do desenvolvimento pessoal de cada estudante; 5. Ser agente do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional; 6. Conhecer profundamente as Áreas de Conhecimentos e dos “temas transversais”; 7. Educador de estudantes diversos; 8. Participar do projeto educativo da escola (FIGUEIRÓ, 2000, n.p.).

Entretanto, investigando a realidade escolar, o autor acabou encontrando um cenário de precarização, de salários aviltantes, os quais submetem os educadores a jornadas de trabalho de três turnos na maioria dos casos, o que acaba inviabilizando o princípio mais destacado dos Temas Transversais, que é a interdisciplinaridade. Dessa forma,

Ao que se percebe, portanto, é esperado que o professor seja um “super-profissional” e que tenha tido uma formação de qualidade primorosa, o que na verdade não condiz com a realidade. A exigência de que seja um “educador de estudantes diversos” significa que o professor precisa saber lidar com os estudantes de diferentes repertórios, uma vez que há diferenças socioculturais, emocionais e intelectuais entre eles (FIGUEIRÓ, 2000, n. p.).

E assim, o autor questiona: “Como podem os professores de uma dada escola atuarem interdisciplinarmente, se não conseguem se reunir e permanecer por período significativo na escola?” (FIGUEIRÓ, 2000, n. p.). Como vimos, torna-se necessário que a escola seja vista como o local de trabalho do educador e não um dos locais onde ele ministra aulas. Parece que ainda não superamos esta questão da precarização do trabalho docente.

Os apontamentos de Corrêa, Echeverria e Oliveira (2006) são mais específicos sobre o Tema Transversal Meio Ambiente, mas provém de robusta pesquisa empírica desenvolvida no estado de Goiás: foram entrevistados 47 docentes de 24 municípios da rede pública de ensino. Estes autores encontraram o mesmo problema evidenciado por Figueiró (2000) em pesquisa realizada seis anos antes, ou seja, a falta de tempo na escola para que o educador consiga desenvolver um trabalho interdisciplinar. Além disso, os investigadores constataram um trabalho bastante incipiente, devido à frágil básica teórica docente:

Essa abordagem vem sendo realizada de maneira reducionista principalmente pela falta de preparação do professor para abranger essa nova dimensão do processo educacional que faz com que os temas

transversais sejam relacionados a disciplinas específicas, fugindo às bases da transversalidade (CORRÊA, ECHEVERRIA; OLIVEIRA, 2006, p. 1).

Ou seja, os autores verificaram que, apesar de na academia o termo transversalidade ser bastante recorrente e seu significado relativamente conhecido, para os educadores da Educação Básica participantes da pesquisa a realidade não é essa, posto que sua compreensão a respeito se apresentou bastante limitada. Apesar de todos os seus esforços, o que significa que não se trata de uma falta de vontade docente – 92% dos sujeitos da pesquisa relataram que leram os PCNs -, somente 5% dos entrevistados acreditam que os Temas Transversais podem ter uma relação direta com o cotidiano escolar e dos estudantes, facilitando a aprendizagem. Mesmo assim, 95% relataram que usam os Temas Transversais em suas aulas. Dentre as dificuldades mais comuns apontadas pelos educadores goianos para o uso dos Temas Transversais, a pesquisa apontou: a) falta de tempo (35%); b) falta de interesse dos colegas (29%); c) falta de incentivo (21%) e d) e falta de formação (8%). Assim, os autores concluem:

O trabalho com temas transversais requer, necessariamente, integração, disponibilidade, tempo, formação específica e incentivo. A simples reprodução de conteúdos do ensino tradicional é insuficiente. Apesar de apresentarem algum conhecimento sobre a complexidade inerente à transversalidade existem dificuldades em sua aplicação (CORRÊA, ECHEVERRIA; OLIVEIRA, 2006, p. 1).

Dessa forma, carga horária exaustiva – condicionada aos baixos salários - e formação frágil são os motivos que se destacam na pesquisa destes autores como causas para um trabalho pouco profícuo com os Temas Transversais.

A pesquisa desenvolvida por Schmitz et al (2008) contemplou 51 educadores de 20 escolas, sendo 10 públicas e 10 particulares. Destes, quando lhes foi perguntado se pretendiam realizar um trabalho com outros atores da escola além das crianças, somente 18% mostraram-se favoráveis. Apesar de sua pesquisa estar mais voltada à área da saúde, os pesquisadores denotaram uma clara dificuldade de a escola estabelecer um trabalho coletivo, que é o princípio da transversalidade:

Entende-se que o envolvimento da comunidade é imprescindível para a sustentabilidade das ações de promoção da alimentação saudável. Nesse sentido, o estudo realizado com educadores e estudantes das escolas públicas verificou a ausência de apoio dos dirigentes e demais integrantes das escolas (SCHMITZ *et al*, 2008, p. 320).

O desenvolvimento satisfatório dos Temas Transversais, portanto, depende em grande parte do envolvimento de todo o universo escolar, de forma a construir

um ambiente de trabalho cooperativo. Por sua vez, Medina (2002) realizou sua pesquisa com ênfase no tema da Educação Ambiental, salientando a complexidade do ambiente escolar. Segundo a autora,

[...] a escola gerencia e possibilita complexas relações entre pessoas, tanto internas, como externas, com interesses e expectativas diversas, grupos de poder que definem a micropolítica institucional, e relações pessoais conflitivas, diversos tipos de tensões e grupos de pressão diferenciados, que produzem em seu conjunto a cultura do centro educacional (MEDINA, 2008, p. 49-50).

Dessa maneira, a pesquisadora é incisiva quando refere que somente após analisarmos e reconhecermos as ações que utilizamos em nossa prática pedagógica, é que poderemos pensar em um movimento de renovação da educação. Assim, ela propõe um trabalho de autoanálise de parte de cada docente com relação à sua prática, percorrendo os seguintes passos: a) confrontar e informar, quando o educador reflete sobre suas crenças e paradigmas; b) reconstruir, buscando adequar o fazer pedagógico à sociedade contemporânea; c) descrever e desconstruir, adequando e reformulando a prática pedagógica para melhorá-la.

Uma das dificuldades encontradas junto ao seu universo empírico também foi a questão da preparação docente para o trabalho com o Tema Transversal que a pesquisadora estudou:

[...] estas necessidades se localizam na falta de conhecimentos teóricos em relação aos processos de elaboração curricular, planos de aula, programação de unidades didáticas e/ou núcleos temáticos de Educação Ambiental, como manejar metodologicamente os temas transversais, entre outros (SCHMITZ *et al*, 2008, p. 58).

A exemplo dos autores anteriores, ela destaca o trabalho colaborativo como essencial ao desenvolvimento dos Temas Transversais. Além disso, complementa que ao mesmo tempo em que precisam agir como facilitadores da aprendizagem para seus estudantes, os docentes deveriam investigar sua própria atividade profissional. Para um trabalho relevante com relação aos Temas Transversais, Araújo (2008) propõe a Pedagogia de Projetos como uma forma de contemplar os diferentes temas e, mais do que isso, esclarece que o

[...] caminho construtivista fornece a chave que permite articular os conhecimentos científicos e os saberes populares e cotidianos, propiciando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos à luz das curiosidades dos estudantes, em suas necessidades e interesses (ARAÚJO, 2008, p. 194).

Entendendo os Temas Transversais como o eixo vertebral da educação em torno do qual os componentes curriculares tradicionais deverão ser articulados, o autor reconhece que essa pode ser uma concepção um tanto radical. Ainda assim, explica que compreende ser a maneira de alinhar a educação ao eixo da formação ética para a cidadania, dando um novo sentido à escola, a qual articularia os saberes da vida com os conhecimentos científicos.

Na concepção de Araújo (2008), os problemas cotidianos detectados na escola passam a ser o ponto de saída (e às vezes de chegada) para o desenvolvimento de um projeto que poderá abranger os Temas Transversais e, através deles, os componentes curriculares. Como exemplo, cita o problema da violência, que poderá gerar um trabalho profícuo, como segue:

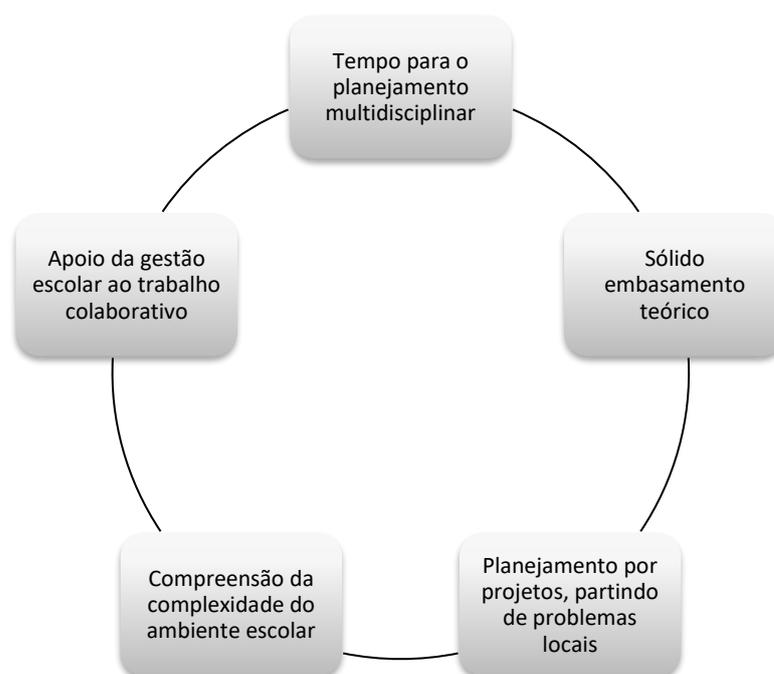
[...] os problemas de violência em uma escola, ou na comunidade próxima, podem ser o ponto de partida para a organização do planejamento curricular durante um determinado período de tempo. Com isso, as produções de textos, as pesquisas sobre dados estatísticos e as causas sociais e históricas da violência, o estudo do corpo humano, seriam relacionados: à compreensão dos sentimentos dos diferentes atores envolvidos em questões de violência; à procura por caminhos dialógicos e democráticos de resolução de conflitos; aos estudos sobre questões de gênero e à questão da violência doméstica; ao papel do desemprego ou do egocentrismo na geração da violência, etc. (ARAÚJO, 2008, p. 196).

Nesse contexto, o conhecimento funciona como uma rede, a qual envolve toda a comunidade escolar. Na sua pesquisa, o autor entrevistou 262 crianças – de sete a 10 anos - de três escolas e lhes perguntou qual deveria ser o tema da manchete do jornal que a sua escola havia acabado de criar. Com o questionamento, o pesquisador buscava descobrir qual é o assunto que os estudantes consideravam mais significativo naquele momento, o qual poderia gerar um novo projeto.

Outra pesquisa, a qual procurou detectar o grau de maturidade política dos educandos, foi conduzida por Araújo (2008) com estudantes de uma escola pública e outra privada, como forma de buscar saber que pontos seriam importantes no trabalho deste tema. O detalhe relevante é que os estudantes da escola particular já estavam tendo uma experiência de trabalho com projetos. Assim, as crianças observaram um desenho contendo uma casa pobre ao lado de uma casa rica. Logo após, foram questionadas sobre as causas daquela situação, bem como as soluções para resolvê-la. O autor esclarece: “Nesse caso, estávamos interessados não apenas na representação das crianças sobre uma temática ético-social, mas no trabalho com Resolução de Conflitos” (ARAÚJO, 2008, p. 202).

Como respostas, os estudantes da escola pública, em sua maioria, relataram que os ricos deveriam dar uma casa aos pobres ou ajudá-los a reformá-la. Já na escola privada, havia uma maior consciência sócio-política, posto que os estudantes referiram como solução a busca de programas sociais, “reclamar na Prefeitura”, muito diferente da ingenuidade política do outro grupo. O autor conclui: “isso mostra a importância desse tipo de trabalho para que a educação atinja um dos seus principais objetivos, que é a formação moral de seus estudantes e alunas” (ARAÚJO, 2008, p. 203). Resumindo de maneira mais elucidativa a contribuição dos autores referidos neste tópico, elaboramos uma figura que contempla as principais sugestões para um trabalho mais eficiente com os Temas Transversais, de acordo com o que foi averiguado nas suas pesquisas.

Figura 9: Para um trabalho mais eficiente com os Temas Transversais



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Corrêa, Echeverria e Oliveira (2006), Schmitz et al (2008), Medina (2002), Figueiró (2000) e Araújo (2008).

O trabalho com os Temas Transversais vem sendo discutido há quase uma década e inúmeras vezes temos a impressão de que permanecemos no discurso e não avançamos para a prática, o que não condiz com a verdade. Aliás, é muito comum ouvirmos os próprios educadores dizendo que sua aplicabilidade é impraticável. Apesar de os dados empíricos mostrarem que há muito a ser

melhorado, eles também apontam o grande esforço de muitos educadores, gestores e de comunidades escolares inteiras engajadas em torno da transdisciplinaridade e da formação de valores e atitudes de seus educandos.

Com relação à persistência na busca de uma educação melhor, Freire (1997b, p. 12) nos encoraja a não desistir, a buscar sempre, mas também a permanecer de olhos atentos e críticos à nossa realidade. Em suas palavras, esclarece que “quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade”.

Também nesse sentido, Gadotti (2010, p.5) questiona a qualidade da educação. Segundo o autor, a contemporaneidade exige uma qualidade mais ampla, a qual ele denomina de qualidade social: “Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico”. Trata-se, portanto, de “construir uma “nova qualidade”, como dizia o educador Paulo Freire (1921-1997), que consiga acolher a todos e a todas” (GADOTTI, 2010, p.7).

3.3 Autonomia – aproximações conceituais

De acordo com o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2007, p. 97), o termo *autonomia* foi introduzido pelo filósofo Immanuel Kant (1724-1804) “para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão⁴⁰”. Neste sentido, Kant contrapõe a autonomia à heteronomia, na qual “a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar” (Idem). Em outras palavras, o filósofo colocava a heteronomia, em contraponto direto com a autonomia, como a sujeição a uma vontade alheia, que não a própria. Neste sentido, a autonomia pode ser considerada como um princípio que torna válidas por si mesmo, por sua vontade, as normas de suas ações.

Freire (1996), em sua célebre obra *Pedagogia da Autonomia* coloca um ingrediente a mais no conceito de autonomia: a “Autonomia se funda na

⁴⁰ Tradução nossa.

responsabilidade que vai sendo assumida” (FREIRE, 1996, p. 58). Ou seja, para o Patrono da educação brasileira⁴¹, para que possamos viver harmoniosamente em sociedade, nossa autonomia precisa cercar-se de uma vontade responsável, na medida em que é necessário respeitar as vontades alheias também e daí encontrar um consenso. Por isso, completa que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade (FREIRE, 1996, p. 67). Esta atividade, porém, prescinde de prática, pois “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 67). Daí que o mestre ensine que a pedagogia da autonomia é uma forma de oportunizar ao educando o exercício desta vontade responsável.

De acordo com Martins (2002), o conceito de autonomia na educação não pode ser desvinculado do contexto cultural econômico e político. A autora explica que, desde Rousseau (1712-1778), a ideia de autonomia está ligada à discussão sobre o exercício da democracia, posto que o princípio desta sempre foi a liberdade entendida como autonomia. Em Rousseau (1987, p. 47) fomos buscar esta vinculação dos dois conceitos: “O poder pode ser transmitido; não, porém, a vontade. No momento em que há um “amo” não há mais “soberano”, destruindo-se, por esta via, o corpo político na medida em que a única soberania legítima é exercida pelo “ser coletivo” do povo”.

Desta forma, contemplando os conceitos anteriormente descritos, em nossa concepção, como já anunciamos, autonomia no século XXI implica uma forma de crescimento humano, de desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo. É um processo para a vida inteira, que precisa ser cultivado, dialogado sempre, pois o diálogo, segundo Andreola (2007), é uma exigência ontológica.

A LDBEN/1996 cita o termo *autonomia* oito vezes. Seis delas referem-se à Educação Superior, que não é o foco desta pesquisa. Aliás, convém esclarecer que a autonomia que aqui buscamos e discutimos é a autonomia discente, como na

⁴¹ Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Disponível em: <https://goo.gl/rvGszT>. Acesso em 14.10.2016.

sequência abordaremos mais especificamente. Assim, restam-nos dois registros com a palavra autonomia na LDBEN/1996 que descrevemos a seguir.

- O primeiro deles encontra-se no Artigo 15, que tem a ver com a gestão democrática da escola: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, Art. 15).
- A segunda utilização da palavra autonomia chega exatamente ao encontro daquilo que buscamos e encontra-se Seção IV, onde o Artigo 35 trata das finalidades do Ensino Médio: “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da *autonomia* intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, Art. 35, Inciso III – grifo nosso). Ainda que aqui a LDB/1996 aluda à autonomia intelectual somente, queremos inferir que se refira a um desenvolvimento das potencialidades mentais, em sua integralidade, superando a unilateralidade imposta pela divisão social do trabalho (MARX e ENGELS, 1961; MARX, 2012).

Diante deste cenário, como já sinalizamos, para esta tese assumimos o conceito de autonomia enquanto uma forma de crescimento humano, de desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo. A justificativa pela escolha deste conceito próprio ancora-se na necessidade de contemplar, juntamente com os autores que sustentam nosso quadro teórico, toda a complexidade que envolve a vida do jovem no contexto do século XXI.

Pensando no Ensino Médio enquanto última etapa da Educação Básica, nos perguntamos se ele potencializa, de fato, a autonomia do educando, como prevê a legislação há pouco apontada. Se buscarmos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) veremos que os mesmos estão em consonância com a LDBEN/1996, prevendo priorizar “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é

facilitado pela moderna tecnologia” (MEC, 2002, p. 13-14). Além disso, dispõem que “os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (Idem). Ora, se interpretarmos esta *capacidade de continuar aprendendo* como uma iniciativa própria do educando podemos, inclusive, entendê-la como um exercício da autonomia. Nosso entendimento está baseado na reflexão disposta no mesmo documento, o qual prevê saberes que permitem compreender o mundo, favorecendo “o desenvolvimento da curiosidade intelectual, o senso crítico e compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir” (MEC, 2002, p. 15).

Nosso conceito de autonomia, portanto, contempla o jovem que chega à universidade no ano de 2017. Freire (1996, p. 85) reafirma que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo. [...] Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”. A autonomia pressupõe uma relação de interlocução cooperativa e solidária nas situações de aprendizagem.

Dito isso, voltamos à questão anteriormente posta e que se entrelaça com nosso problema de pesquisa: Quais são as percepções que os acadêmicos brasileiros da Universidade La Salle e os acadêmicos chilenos da *Universidad de Los Lagos*, estudantes do primeiro semestre do ano de 2017 nos cursos de graduação dessas universidades, possuem sobre sua autonomia e de que forma tais percepções se aproximam ou se distanciam do disposto na legislação educacional de cada um desses países e da concepção freiriana de autonomia?

Para tanto, foi necessária a construção de um conceito próprio de autonomia, posto que a concepção dos autores visitados não contempla inteiramente a dimensão que o termo representa nesta pesquisa. Assim, após refletirmos sobre a complexidade que envolve a vida do jovem no século XXI, conceituamos autonomia como uma *forma de crescimento humano, desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo*. Este processo, estamos de acordo com Freire (1996) é para a vida inteira – o que inclusive consta nos PCN como veremos na sequência -, precisa ser cultivado, dialogado. No quadro 04 apresentamos um panorama geral com os conceitos visitados, a partir dos quais tecemos nossa concepção de autonomia.

Quadro 04: Conceitos de autonomia visitados

Conceitos de autonomia	
Abbagnano (2007)	Capacidade de autodeterminar-se; antônimo de submisso (Kant).
Freire (1996)	Usar de sua vontade com responsabilidade, respeitando as vontades alheias; processo, exercício é vir a ser.
Martins (2002)	Vinculada com o contexto cultural econômico e político. Rousseau: ligada com democracia.
LDB (1996)	“Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, Ar. 35, III)
A autora, nesta tese (2016)	Forma de crescimento humano, desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo. É para a vida inteira, precisa ser cultivado, dialogado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

3.4 A autonomia do educando a partir dos PCNs

Como antes sinalizamos, recorreremos à análise dos PCNs, posto que emanam da LDB (BRASIL, 1996) e esta não deu conta de nos trazer as orientações que buscamos sobre o tema autonomia. O documento de apresentação dos PCNs (MEC, 1998), já em sua introdução, refere-se à autonomia. Ainda não versa sobre a autonomia do educando, que é nosso escopo, mas à dos educadores e equipes pedagógicas, no sentido de que os parâmetros introduzidos por este material não são impositivos, tampouco um modelo curricular homogêneo, mas sim uma proposta flexível, condicionada às realidades locais e regionais.

A autonomia do educando está referida no título que compreende os princípios e fundamentos dos PCNs. Ali consta uma descrição da metodologia que contempla a proposta, a qual prioriza a

[...] construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas (MEC, 1998, p. 28).

A dinâmica de ensino citada busca desenvolver, de acordo com o material: a) a descoberta de potencialidades do trabalho individual e, principalmente, do trabalho coletivo; b) o estímulo à autonomia e ao desenvolvimento do “sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico

e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados” (MEC, 1998, p. 28).

Com relação à natureza e função dos PCNs, mais uma vez é feita alusão à autonomia, termo que se repete quando da descrição de diversas formas de avaliação. Neste aspecto, a autoavaliação é considerada como uma forma importante de delegar responsabilidade e desenvolver a autonomia do educando.

Nas orientações didáticas do documento, a autonomia percorre um duplo caminho: além de ser uma capacidade a ser desenvolvida pelos estudantes, é considerada também o “princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas” (MEC, 1998, p. 61). Desta forma, o sentido conferido à autonomia nos PCNs se refere à valorização de ações que envolvem a reflexão, a participação e as responsabilidades. É um universo que conspira a favor do desenvolvimento da autonomia, posto que insere o educando em um processo educativo que favorece tais atitudes, pois constitui-se no seu princípio didático. Dessa maneira,

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc.

Como atitudes e procedimentos para o desenvolvimento da autonomia na escola, são concebidos: a) o planejamento e a realização de tarefas; b) a identificação de maneiras de resolução de problemas; c) a formulação de perguntas e respostas coerentes; d) o levantamento de hipóteses e a busca de meios para sua verificação e validação de raciocínios; e) a resolução de conflitos; f) o cuidado com a própria saúde e a saúde de outros; g) a capacidade de colocar-se no lugar do outro para refletir de maneira mais lúcida sobre determinada situação (MEC, 1998).

Os suportes que favorecem o desenvolvimento da autonomia são: a) o tempo destinado à realização das atividades; b) a forma de realização das atividades; c) a organização dos grupos; d) a escolha dos materiais a serem utilizados; e) a

resolução dos conflitos; f) os cuidados físicos que devem ser tomados; g) o estabelecimento de etapas para a realização das atividades (MEC, 1998).

Com relação aos métodos de trabalho, “o individual é potencializado pelas exigências feitas aos estudantes para se responsabilizarem por suas ações, suas ideias, suas tarefas, pela organização pessoal e coletiva, pelo envolvimento com o objeto de estudo” (MEC, 1998, p. 62). Sobre o trabalho em grupo, este “exige que os estudantes considerem diferenças individuais, tragam contribuições, respeitem as regras estabelecidas, proponham outras, atitudes que propiciam o desenvolvimento da autonomia na dimensão grupal” (MEC, 1998, p. 62).

Assim como assinalamos no conceito que desenvolvemos sobre autonomia, inspirados pelos ensinamentos de Freire (1996), os PCNs não a consideram um estado psicológico, mas sim um processo, que poderá ser desencadeado e potencializado com a ajuda do educador, mas é um processo, que “só será efetivamente alcançada mediante investimentos sistemáticos ao longo de toda a escolaridade” (MEC, 1998, p. 62). Entretanto, alerta que a autonomia não pode ser confundida com a independência, já que a primeira tem a ver com recursos internos para se governar.

4 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9394/96 E A LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: UM OLHAR ANALÍTICO

Este capítulo está destinado a um estudo de aproximações e distanciamentos entre a nossa LDBEN 9394/96 e a *Ley General de Educación de Chile*. Além disso, interessa-nos discorrer sobre a influência dos organismos internacionais e de avaliações em larga escala como o PISA sobre nossas políticas educacionais.

4.1 A LDBEN 9394/96 – Gênese, (des)caminhos e a influência dos organismos multilaterais

A gênese da atual LDBEN desde a Constituinte da Carta Cidadã de 1988, passando pelas conferências e fóruns populares até a promulgação, em 20 de dezembro de 1996 pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, reveste-se de uma complexidade característica das tensões ideológicas presentes na política brasileira até os dias atuais. Essa complexidade ainda presente não somente na formulação das políticas educacionais, mas principalmente com relação a elas, é definida por Brzezinski (2010, p. 185) como o tensionamento entre os atores de dois mundos:

Tratam-se dos embates entre os atores de dois mundos com ideários conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo. Resultou desses embates, na Câmara dos Deputados, a 'conciliação aberta' entre interesses dos partidários do ensino público e gratuito e do ensino privado como estratégia de inclusão de suas reivindicações no diploma legal.

Assim, a autora entende que o Ministério da Educação (MEC) favoreceu, nesta disputa na arena política, a prevalência hegemônica dos interesses do ensino privado sobre os que defendiam um ensino público, laico e de qualidade para todos os brasileiros e brasileiras. Da mesma ideia partilham Kuenzer e Gonçalves (1995, p. 108), quando afirmam que estavam em jogo duas propostas de educação: “para os trabalhadores, a terminalidade antecipada, continuada pela formação profissional precoce. Para os que vão desempenhar as funções intelectuais na sociedade, a continuidade dos estudos”. Ainda segundo estes autores, prevaleceu a primeira proposta, em detrimento da educação voltada para a criatividade, o exercício do

pensamento crítico e a autonomia intelectual e moral, opinião corroborada por Carneiro e Cruz (1995).

Dito isso e, com o auxílio, principalmente, desses autores, nos atrevemos a montar uma linha do tempo da gênese da LDBEN 9394/96:

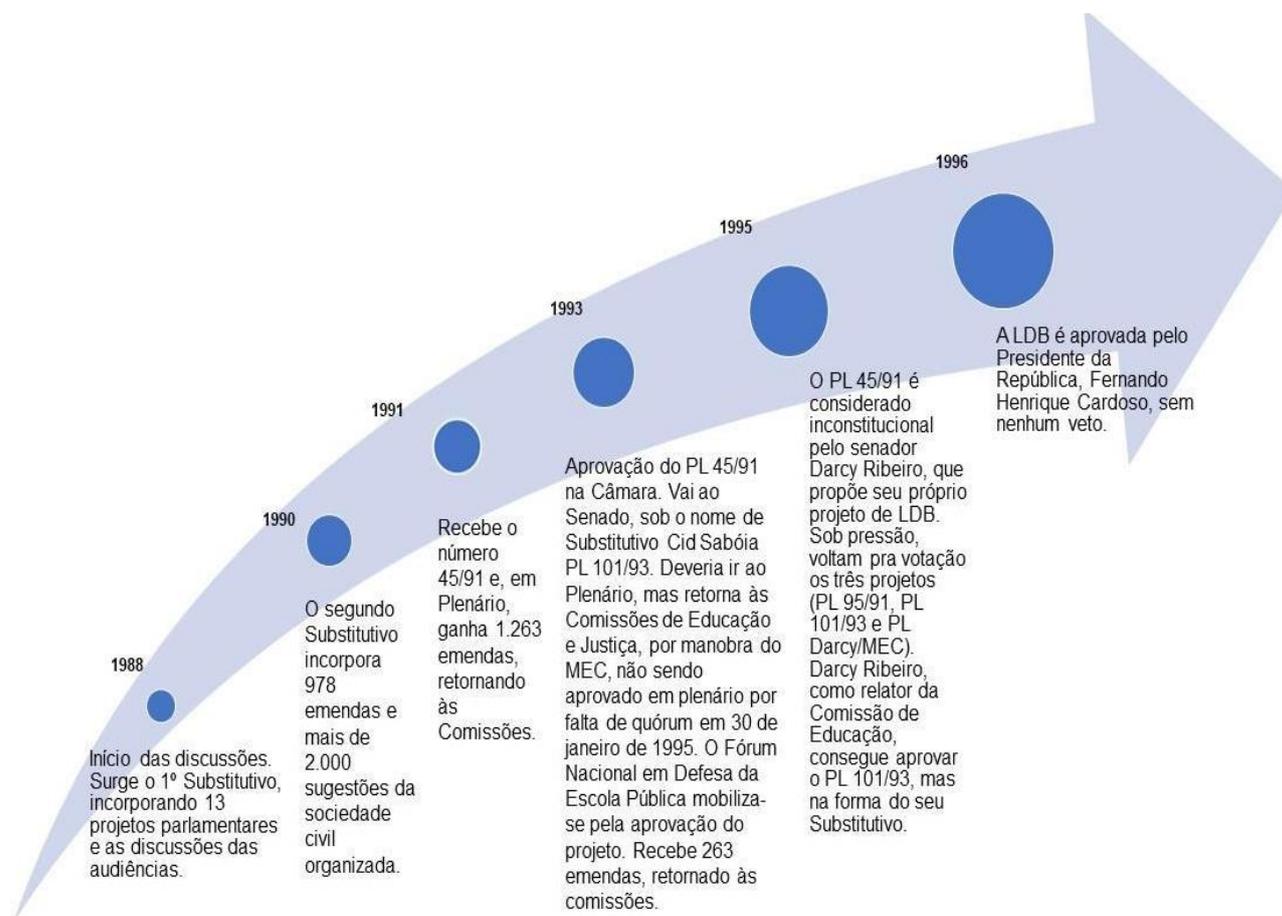
- 1988 – Desde a época da Constituinte, que resultou na Constituição Federal de 1988, “educadores e trabalhadores lutam pela criação de uma lei que organize o Sistema Nacional de Educação e estabeleça a sua unidade” (CARNEIRO e CRUZ, 1995, p. 103);
- 1989 - “A Comissão de Educação da Câmara realizou então, 40 audiências públicas, para a discussão do Projeto. Em agosto [...] surgiu o 1º Substitutivo do deputado Jorge Hage que incorporou 13 projetos parlamentares e as discussões realizadas nas audiências” (OTRANTO, 1996, p. 1). No segundo semestre, as discussões para o aprofundamento do tema aconteceram na forma de Simpósios Temáticos;
- 1990 - Surge o segundo Substitutivo Jorge Hage, “que incorporou 978 emendas e mais de 2000 sugestões da sociedade civil organizada” (OTRANTO, 1996, p. 1);
- 1991 – Recebe o número 45/91 e, em Plenário, ganha 1.263 emendas, quando retorna às comissões;
- 1992 – O Senador Darcy Ribeiro apresenta novo projeto, o qual foi rejeitado pelos seus pares, posto que já havia um projeto tramitando;
- 1993 – O projeto n. 45/91 recebe aprovação da Câmara e vai ao Senado, sob o nome de substitutivo Cid Saboia PL 101/93, seu relator, iniciando o processo de discussão e recebimento de emendas. “Aprovado na Comissão de Educação, deveria ir ao Plenário, mas retorna às Comissões de Educação e de Justiça, por manobra do MEC, não sendo aprovado no Plenário, em 30 de janeiro de 1995, por falta de quórum” (CARNEIRO e CRUZ, 1995, p. 105). Inicia-se intenso debate e acordos partidários em torno do recebimento de emendas. Neste período, o Fórum Nacional em defesa da Escola Pública mobiliza-se pela aprovação do projeto;
- 1995 – “Através de uma manobra regimental, o Substitutivo Cid Sabóia, que deveria ir ao Plenário, retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania, e é considerado inconstitucional, através do Parecer do

Senador Darcy Ribeiro, Relator nas duas Comissões” (OTRANTO, 1996, p. 2). Desta maneira, o Senador Darcy Ribeiro retira o Substitutivo Cid Sabóia e propõe um novo projeto de LDB ao país, “de sua autoria, sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores” (Idem). Darcy Ribeiro agregou seu projeto de LDB ao PL 45/91, de iniciativa do Deputado Florestan Fernandes, sobre a concessão de bolsas de estudo para os programas de Mestrado e Doutorado, já tramitando no Senado Federal, “num golpe regimental” (CARNEIRO e CRUZ, 1996, p. 106). Pressões de educadores de todo o país e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública fazem retornar o PL 101/93 à tramitação, mas com o próprio Darcy Ribeiro como seu relator. Desta maneira, o substitutivo que ele apresentou manteve “basicamente o seu próprio projeto; na verdade, em três meses, o Senador Darcy Ribeiro apresentou cinco versões do seu Projeto, desconsiderando todas as conquistas incluídas no PL 101/93” (CARNEIRO e CRUZ, 1996, p. 106). Devido à pressão das entidades em defesa da escola pública, os três projetos voltam à tramitação: o PL 45/91, o PL 101/93 e o PL Darcy/MEC (sexta versão). “A confusão estava armada! Ninguém sabia a qual dos Projetos se deveriam propor emendas. [...] Houve 57 emendas, dos Senadores, referindo-se indistintamente a um ou outro Projeto” (OTRANTO, 1996, p. 3). Quando todas as emendas já haviam sido propostas, o Presidente do Senado, Senador José Sarney, tornou claro que elas foram apresentadas ao PLC 101/93. “Mas, o Senador Darcy Ribeiro, ao apreciá-las, toma como referência o seu próprio Substitutivo [...]. Apesar de todas as irregularidades, o Senador Darcy Ribeiro, como Relator da Comissão de Educação consegue aprovar o PLC 101/93, mas, na forma do seu Substitutivo” (Idem).

- 1996 – A LDBEN é aprovada pelo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sem nenhum veto. A data de 20 de dezembro é emblemática, comemorativa aos 35 anos da promulgação da primeira LDBEN, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Numa tentativa de elucidar estes acontecimentos de maneira mais “didática”, elaboramos uma linha do tempo ilustrativa, como mostra a figura 10.

Figura 10: Linha do tempo – gênese da LDBEN 9394/96



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Brzezinski (2010), Carneiro e Cruz (1005), Otranto (1996), e Kuenzer e Gonçalves (1995).

Como pudemos perceber, a história nos conta uma diversidade de “manobras” das quais lançaram mão os pares do Senador Darcy Ribeiro, assim como ele próprio, de maneira que a lei aprovada fosse aquela de sua autoria. Obviamente que o apoio necessário não passou longe de acordos políticos. Com respeito às complexas manobras que tentamos descrever, Brzezinski (2010, p. 192) declara que

Por meio de artimanhas de bastidores nesta instância do Parlamento, o Poder Executivo representado pelo Ministro da Educação exercitou seu poder de barganha e de ‘troca de favores’ conseguindo assim a adesão de senadores para defender casuisticamente a entrada nessa ‘casa’ de um novo anteprojeto de lei n. 67/1992, de autoria do senador Darcy Ribeiro. Tal ato anulou a condição do Senado de ‘casa’ revisora, transformando-o em ‘casa’, receptora para o assunto LDB.

Neste sentido, nos perguntamos com a autora: “O que ocorreu em fevereiro de 1995?” (BRZEZINSKI, 2010, p. 192). E também com ela respondemos: “Reinaugurou-se a tramitação do anteprojeto de LDB após anos de embates,

discussões, debates, disputas, tramas, conluíus e tramoias legislativas” (Idem). Por outro lado, ao imaginarmos o cenário político da época (e o de hoje não está muito distante), nos perguntamos ainda sobre a questão ética dos parlamentares, nossos representantes, neste jogo de forças que se estabelece durante a tramitação de cada nova lei. Freire (2001, p. 31) ensina que “o direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia”. Se levarmos em conta que a obra *Política e Educação* teve sua primeira edição datada de 1993, de onde buscamos este excerto de Paulo Freire, a expressão “aprendizagem da democracia” faz muito sentido, posto que somente em 1984 o Brasil tem restabelecido seu regime democrático. Contudo, entendemos que é possível dizer que este aprendizado continua e que talvez ainda não tenhamos aprendido a lição inteira, ou seja, ainda não conseguimos praticar a democracia em sua integralidade, vide os acontecimentos que acabamos de narrar com a aprovação da LDB e tantos outros acontecimentos políticos recentes⁴².

Parece-nos mais coerente concordar com Freire (2001, p. 14) quando este opina que a democracia brasileira ainda está no patamar dos sonhos de alguns, um “sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa”. Em lugar disso, o que temos é uma caricatura de democracia, a qual Freire (2001, p. 50), referindo-se à direita, a denomina de “sua democracia [...] um modelo *sui generis* de democracia – uma democracia sem povo ou uma escola democrática em que, porém, só o diretor (a) manda, por isso só el (e/a) tem voz”.

Na mesma direção vai o entendimento de Andreola (2013), que atrela a ética a um sentimento de solidariedade, e uma necessidade planetária. Entretanto, as tramoias e conluíus citados por autores como Brzezinski (2010) apontam para outra direção quando o assunto envolve decisões políticas e, principalmente, políticas públicas (educacionais). Paulo Freire, a este respeito, se manifesta inserindo mais

⁴² Referimo-nos aqui ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em setembro de 2016, à Proposta de Emenda Constitucional PEC 241 que congela os gastos públicos por 20 anos, aprovada em outubro do mesmo ano, à Medida Provisória (MP) 746/2016, que reforma o ensino médio e introduz várias mudanças no sistema educacional brasileiro e ao Programa Escola Sem Partido, em tramitação na Câmara Federal. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias>, consultado em 11.10.2016.

uma categoria: a da conscientização. Entretanto, ela não anda sozinha, mas acompanhada da atitude ativa de cidadão que busca lutar por uma situação melhor para si e para os seus semelhantes, transformando a sua história. Segundo o autor, a conscientização não pode existir fora da práxis, ou seja, “sem o ato ação – reflexão [...]”. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

Poderíamos nos perguntar até que ponto as políticas públicas na educação brasileira se encaixam neste modelo de consciência histórica, ponderando se elas realmente estão pensadas para a transformação a favor dos menos favorecidos, ou se atendem a interesses de grupos poderosos que têm sua representação nos altos escalões do governo. Após esta reflexão, temos a intenção de apresentar um pequeno *passeio* pela LDBEN atual, de maneira a situar-nos com relação às suas orientações para nossa educação. Desta forma, o item que segue descreve muito superficialmente as determinações desta lei.

4.1.1 O corpo da atual LDBEN 9394/96

De acordo com as palavras de Carneiro e Cruz (1995), “A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* estabelece os fins da educação, indicando os rumos a serem seguidos e os meios adequados para atingi-los, ou seja, a organização da Educação Nacional”. Em nosso entendimento, levando em conta a complexidade de sua gênese, ela também representa o pensamento de um grupo (o do poder) sobre educação e acerca das políticas educativas. Assim, nesta pesquisa assumimos como conceito de LDBEN, portanto, *aquela que traça os caminhos e organização das ações e políticas educativas da nação, de acordo com a concepção de educação dos grupos no poder desta nação*. No nosso caso, como já nos manifestamos a respeito e na sequência nos detemos mais profundamente, é a concepção de uma pátria que se pretende educadora, mas se mostra *panóptica*⁴³ (JUNG e SUDBRACK, 2016) em suas ações reguladoras e descentralizadoras. Em outras palavras: um país

⁴³ “O termo panóptico, recuperado de Bauman (2013), que, por sua vez, o tomou emprestado de Foucault (1926-1984), serve como metáfora para o poder da modernidade” que, a exemplo do panóptico, vigia, monitora e pune. (JUNG; SUDBRACK, 2016, p. 271).

que se crê democrático, mas que tem profundas dificuldades em alinhar a legislação (democrática) às práticas (reguladoras), a exemplo do que ocorreu com a gênese da LDBEN 9394/96.

Voltando à constituição da atual LDBEN, ela está composta de 92 artigos, os quais passamos a apresentar de maneira bastante sucinta na sequência (e não na sua íntegra). Apesar de somente um dos artigos ser de nosso especial interesse, esta “apresentação” da lei nos parece oportuna de modo a dar uma visão geral de sua abrangência e conteúdo, posto que se trata das “diretrizes e bases” da educação brasileira. Assim, sendo o caso, poderemos recorrer a algum dos outros artigos, quando parecer conveniente.

a) O primeiro artigo traz uma definição de educação descolada da educação formal, posto que se refere aos processos formativos ocorridos “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, Art. 1º);

b) Os artigos 2º e 3º versam sobre os princípios e finalidade da educação brasileira. Responsabilizando a família e o estado pela educação, prega uma educação pautada na igualdade de acesso e permanência, liberdade, pluralismo de ideias, tolerância, coexistência do ensino público e privado, gratuidade do ensino público, valorização do profissional da educação, gestão democrática, padrão de qualidade, valorização extraescolar e vinculação entre escola, trabalho e práticas sociais. Seria interessante se, de alguma forma, fossem melhor explicitadas as palavras “cidadania” e “qualidade”;

c) O artigo 4º estabelece a educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Neste artigo encontramos uma definição de “qualidade”, no inciso IX: “Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, Art. 4, IX);

d) Os artigos 5º e 6º dedicam-se à obrigatoriedade da educação, a partir dos quatro anos, colocando como dever dos pais ou responsáveis a matrícula, e o artigo 7º permite à iniciativa privada oferecer o ensino, desde que atendidas as condições estabelecidas;

e) Os artigos 8º a 11 “repartem” as funções sobre o sistema de ensino entre municípios, estados e União: aos primeiros caberá a Educação Infantil, preferentemente. A Educação Fundamental também é prioritariamente tarefa dos municípios, em colaboração com os estados, que se responsabilizarão pelo Ensino Médio, enquanto a União oferece assistência técnica e financeira;

f) As atribuições da escola e dos docentes estão contidas nos artigos 12 e 13, respectivamente, e os artigos 14 e 15 dispõem sobre a gestão democrática nas escolas públicas;

g) Os sistemas de ensino são definidos nos artigos 16 a 20 (federal, municipal, particular, etc.);

h) A partir do artigo 21 até o 60, a LDB se dedica a explicitar os níveis e as modalidades de educação e ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; Quanto aos níveis, divide-os em: Educação Infantil: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), não havendo reprovação; Ensino Fundamental: (mínimo de nove anos) tem o objetivo de desenvolver a capacidade de aprender, fortalecer os vínculos da família, da solidariedade e tolerância. Prevê pelo menos quatro horas de trabalho diário; Ensino Médio: (mínimo de três anos). Os currículos deverão levar em conta a “formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996, Art. 36, §5º). Vários⁴⁴ artigos fazem referência à Base Nacional Curricular, que neste ano de 2016 foi encaminhada ao Congresso, por ter sido considerada assunto parlamentar, mas ainda não entrou na agenda de votação. Quanto às modalidades de ensino, caracteriza a Educação de Jovens e Adultos; Educação Superior, Educação Profissional e Educação Especial. A figura 09 ilustra a estrutura e as modalidades do sistema educacional brasileiro;

⁴⁴ Por exemplo: “§ 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 1996, Art. 36, V, §15) e “O processo seletivo referido no inciso II do caput considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do caput do art. 36” (BRASIL, 1996, Art. 44, IV, §3º - referindo-se ao Vestibular.

Figura 11: Estrutura e modalidades do sistema educacional brasileiro

Níveis	Etapas		Duração	Faixa etária
Educação Superior	Ensino Superior		Variável	Acima de 18 anos
Educação Básica	Ensino Médio		3 anos	15 – 17 anos
	Ensino Fundamental		9 anos	6 – 14 anos
	Educação Infantil	Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
		Creche	3 anos	0 – 3 anos

Níveis	Etapas		Modalidades
Educação Superior	Ensino Superior	Pós-Graduação	EaD EJA Educação Profissional Educação Escolar Indígena Educação Especial Educação do Campo Educação Quilombola
		Graduação	
Educação Básica	Ensino Médio		
	Ensino Fundamental		
	Educação Infantil	Pré-escola	
		Creche	

Fonte: MEC, 2014.

i) Os profissionais da educação são assunto dos artigos 61 a 67. Neste sentido, o ano de 2016 tem dado lugar a calorosas discussões sobre a Medida Provisória (MP) nº 746⁴⁵, de 22 de setembro. Esta MP incluiu o inciso IV ao artigo 61, situando no rol dos profissionais da Educação Básica os “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36”. Apesar de ainda não ter sido divulgada (em outubro de 2016) uma complementação para este inciso da lei, o temor é pela descaracterização da formação docente e precarização da mesma, como insinua a nota pública publicada pela Associação Nacional de Pesquisadores (Anped), em 23 de setembro deste ano⁴⁶;

j) Os artigos 68 a 77 se ocupam da regulamentação dos recursos financeiros: a União deve aplicar pelo menos 18% da receita de impostos em Educação e os

⁴⁵ Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://goo.gl/5Wd1Wp>. Acesso em 09.10.2016.

⁴⁶ Disponível em: <https://goo.gl/rM2BLj>. Acesso em 11.10.2016.

Estados, DF e Municípios, 25%. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, mas podem ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas;

k) Os artigos 78 a 86 tratam das disposições gerais, dispondo sobre a educação indígena e a educação a distância; e as disposições transitórias estão contidas nos artigos 87 a 92, instituindo a década da Educação (1996 – 2006), além de prever a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) no prazo de um ano (1997). Todos sabemos, porém, que o primeiro PNE somente foi finalizado em 2001, tendo vigência até 2011. O segundo PNE (2014 – 2024), atualmente em vigor, deveria ter sido promulgado em 2012, mas isso somente ocorreu em 25 de junho de 2014, com a Lei nº 13.005. Chama a atenção o § 5º do artigo 86: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”, pois o programa Mais Educação⁴⁷, que se destinava à educação integral, foi suspenso⁴⁸.

Este rápido “raio-x” da nossa atual LDB permitiu-nos ter uma visão geral dos caminhos traçados para a educação brasileira. Quanto ao seu discurso, Demo (1997, p. 14) alerta que precisamos ter em mente que muitas vezes este permanece somente no compromisso moral e que, em educação, temos um problema central com relação ao alcance de uma lei:

a) Predomina naquilo que se diz comumente como “letra da lei” a expectativa de um cerco sem brechas, pois só vale o que está na lei; nada pode se subentender e mesmo interpretar; quanto mais minuciosa a lei, tanto mais proíbe e tanto mais é “lei”; b) podemos, outra, ir em direção diferente, se acolhermos uma lei como dispositivo motivador, que há de conter parâmetros estabelecidos, mas a serviço da criatividade; apontamos para isso, quando falamos em “espírito da lei”, supondo que a letra é algo petrificado, ao passo que o espírito se recusa a ser aprisionado.

Em outras palavras, o autor quer dizer que o ideal seria que não precisássemos de uma lei para a educação, posto que podemos ir de um extremo ao outro, de interpretá-la somente literalmente ou então fazer um uso criativo da lei.

⁴⁷ “O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>, Acesso em: em 09.10.2016.

⁴⁸ “O governo interino decidiu por não abrir novas adesões em 2016. Dessa forma, o principal programa de indução da educação integral ficará dois anos sem repassar verbas para as escolas. Em nota, o MEC afirmou que encontrou o Mais Educação sem recursos no Orçamento para 2016 e que está avaliando qual será o futuro da política”. Disponível em: <https://goo.gl/3Ugcee>. Acesso em 09.10.2016.

Freire (1992, p. 34), dirá que o discurso legal precisa estar alinhado com a prática. No caso da democracia, ou da discriminação, por exemplo, o autor revela que “O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial”. Em outras palavras, não podemos uma prática que caminha para lado oposto da retórica.

Como, porém, uma educação *sem-lei* não é possível, temos a nossa LDB 9394/96, que no ano de 2016 completou duas décadas. O que mudou na educação brasileira desde a sua promulgação em 20 de dezembro de 1996? Sobre esta questão nos debruçamos no tópico que segue.

4.1.2 Duas décadas de LDBEN 9394/96 – O que mudou?

A LDBEN/1996 está completando duas décadas de existência no ano de 2016. Apesar de não haver um número oficial, a mesma já recebeu muitas emendas. Ainda que não seja nosso objetivo neste tópico falar de todas as modificações ocorridas – mas sim do viés ideológico que as permeia -, algumas delas merecem atenção.

Tínhamos por exemplo, na versão original, um Ensino Fundamental de oito anos, que agora são nove, além da obrigatoriedade, que começava aos sete e atualmente deve ser aos quatro anos. Pereira e Teixeira (2007, n.p.) discutiram no XXIII Seminário Nacional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), em Porto Alegre, que a LDBEN/96 já “nasce eivada de contradições. Os estudos a respeito do tema evidenciam avanços consideráveis em determinadas questões e, ao mesmo tempo, retrocessos em tantas outras”. O argumento das autoras ancora-se em questões como o despreparo da rede física (como no exemplo da Educação Infantil, a cargo dos municípios), que nem sempre está equipada para suportar o que prevê a lei.

Neste sentido não houve mudanças, porque continuamos estabelecendo as leis em primeiro lugar, para depois proceder a adequação das estruturas físicas, econômicas, sociais e/ou de pessoal. Outro exemplo que as autoras colocam refere-se ao disposto no artigo 3º da LDBEN/1996, inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, Art. 3º, inciso I). Este dispositivo

legal, segundo Pereira e Teixeira (2007, n. p.), como qualquer outra legislação, por si só não garante a sua consecução pois, neste caso,

não apenas pela falta de possibilidade de acesso, mas, principalmente, pela exclusão precoce de um grande número de estudantes que a frequentam, o que impossibilita a efetivação desse direito. Assegurar o acesso à escola depende de decisões eminentemente políticas, no sentido de expandir a rede pública de ensino e/ou instituir a obrigatoriedade escolar.

Como podemos notar, concordando com a opinião das autoras, é necessária uma expansão da rede pública para que haja a expansão do acesso. As normas somente se efetivam se existem condições para tanto. No mesmo trecho da lei há referência à permanência, posto que o acesso sem permanência não se concretiza. Sobre este assunto, as autoras ponderam um ingrediente a mais: a qualidade. Ou seja,

[...] a permanência dos estudantes, diferentemente da situação anterior [o acesso], implica mudanças qualitativas no interior da própria escola, ainda que necessárias iniciativas externas de cunho social, no intuito de promover condições que favoreçam às crianças e aos jovens provenientes das classes populares a continuação dos seus estudos (PEREIRA e TEIXEIRA, 2007, n. p.).

Ainda que não seja o escopo desta pesquisa abordar o aspecto da qualidade, nos parecem convenientes algumas considerações a respeito, começando pelos questionamentos: a) o que entendemos por qualidade? b) quem é responsável pela qualidade da educação?

Quanto à primeira questão, a própria LDBEN/1996 a garante, no Artigo 3º, Inciso IX, mas é no Inciso IX do Artigo 4º que aparece a sua definição: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, Art. 4º, Inciso IX). Interessa aqui frisar que não há referências ao perfil empresarial que se quer atribuir à gestão escolar desde os anos de 1990 com a ideologia neoliberal⁴⁹. Desta forma, quando falamos em educação de qualidade, nesta pesquisa, não estamos nos referindo aos parâmetros da TQM, como antes dito, que são realizar a *tarefa* no menor tempo possível, da melhor forma possível e com o mínimo possível de recursos (TURCHI, 1997).

⁴⁹ Almeida (2015, p. 133) esclarece: “[...] o plano governamental para o período de 1991/1995, foi moldado dentro dos parâmetros da Cartilha Neo Liberal. A palavra-chave é a competitividade”.

Outro ponto a ressaltar diz respeito à responsabilidade pela qualidade da educação, que não pode se transformar em *responsabilização*. Esta, em tempos de educação gerencial (ALMEIDA, 2015) acaba sendo imputada ao educador, posto que é necessário punir alguém pela dramática situação da educação, quando os resultados das avaliações em larga escala como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA - nos colocam em uma desconfortável baixa posição no ranking geral dos países.

Segundo Ravitch (2011, p. 132), presumindo que escores baixos em testes padronizados são “causados por professores e diretores preguiçosos, que precisam ser ameaçados com a perda de seus empregos”, a responsabilidade pelo fracasso é deles. A autora demonstra em sua obra *Vida e morte do grande sistema escolar americano*⁵⁰ que esta mesma prática de responsabilização, utilizada nos Estados Unidos, ignora que bons resultados em testes não significam uma melhor qualidade da educação. A responsabilização leva a um darwinismo social que, por sua vez, produz maior exclusão. Por outro lado, exime as famílias e os próprios estudantes de sua responsabilidade acadêmica. No caso americano, Ravitch (2011, p. 185) constatou que o modelo “negligencia o reconhecimento de que os estudantes compartilham a responsabilidade da sua performance acadêmica e que eles não são meros recipientes passivos da influência de seus professores”. Quanto à família, a mesma autora alega que “os autores da lei esqueceram que os pais são primariamente responsáveis pelos comportamentos e atitudes de seus filhos [...] mas aos olhos da lei, a responsabilidade da família desaparece” (id.).

Assim, voltamos ao início, à LDBEN, à primeira parte do seu Artigo 2º, que dispõe: “A educação, dever da família e do Estado”, reproduzindo em parte o Artigo 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, Art. 205). Em nosso entendimento, nesse “dever” inclui-se a responsabilidade pela qualidade e pela permanência.

Contudo, o foco desta seção é discorrer sobre algumas mudanças que decorreram na educação brasileira pós LDBEN/1996, nas suas duas décadas de vigência. Neste sentido, utilizamos dados do relatório do Instituto Nacional de

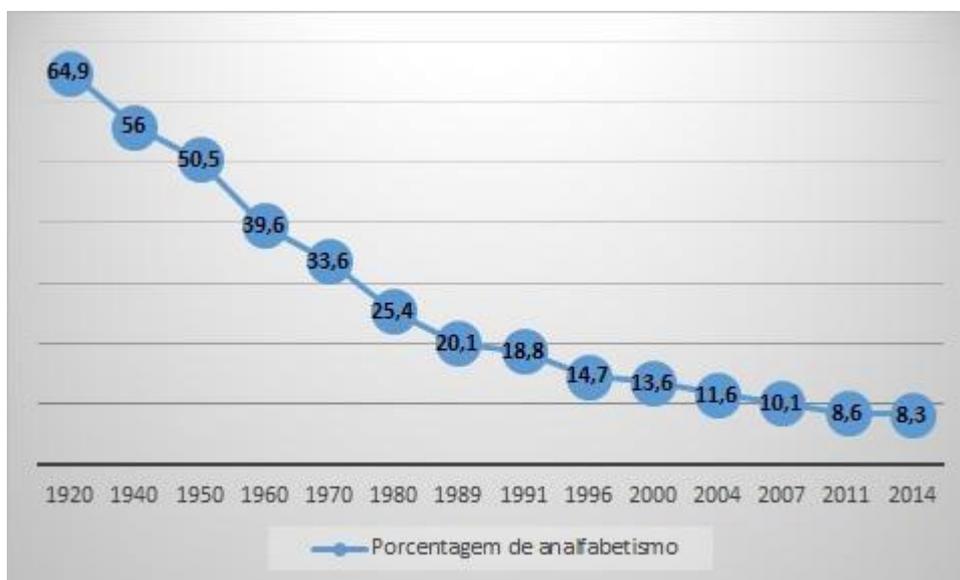
⁵⁰ Publicado no Brasil em 2011: RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (1999) intitulado *Situação da Educação Básica no Brasil*, do relatório Inep (2003) denominado *Mapa do analfabetismo o Brasil* e do informe do MEC (2014) intitulado *Educação para todos no Brasil 2000-2015*.

As mudanças sobre as quais vamos refletir, primeiramente de maneira quantitativa e depois qualitativamente, referem-se principalmente à taxa de analfabetismo total, por gênero e por renda, o patamar de instrução e equidade, ou seja, os anos de estudo. Muitos outros indicativos poderiam ser aqui analisados, como aprovação, reprovação, frequência, abandono, analfabetismo funcional, entre outros, mas nos deteremos, por ora, naqueles primeiramente referidos.

Deixando-nos levar um pouco pelo senso comum, a primeira taxa que nos vêm à mente quando se fala em um sistema de ensino, é a taxa de analfabetos, porque – teoricamente - se o sistema de ensino for bom, eficiente, esta deve ser baixa. Bem, neste sentido conseguimos auferir dados desde 1920 até 2014, como apresenta o gráfico contido na figura 12.

Figura 12: Taxa de analfabetismo de 1920 a 2014



Fonte: A autora, a partir de Inep (1999), Inep (2003) e MEC (2014).

Do quadro apresentado, vamos “pinçar” alguns dados que, em nosso entendimento, merecem atenção:

- Até 1950, a taxa de analfabetismo era de mais da metade da população, figurando em 64,9%;

- De 1996, ano de promulgação da LDBEN, a 2014, um período de 18 anos, a redução da porcentagem de analfabetos foi de 43,53%;

- De 1920 a 2014, num espaço de 94 anos, a queda total do analfabetismo no Brasil foi de 87,21%.

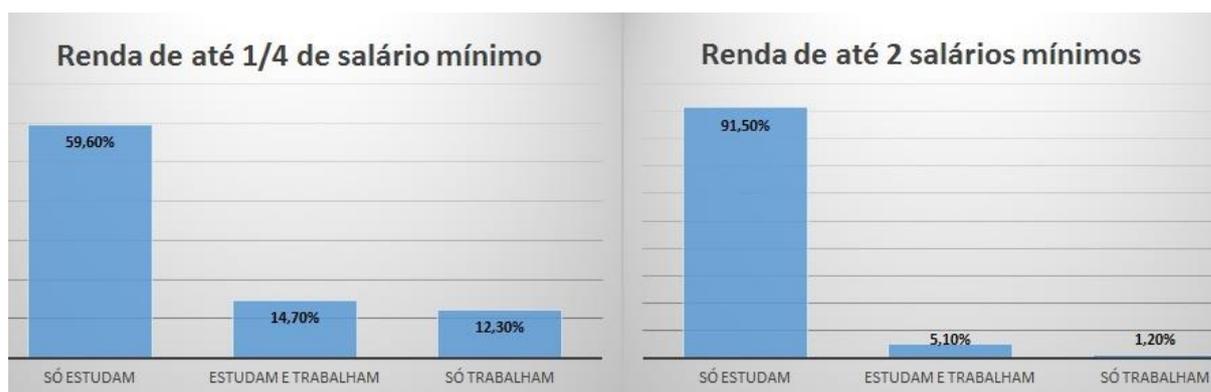
Muitas são as contingências sociais, econômicas, culturais, políticas e históricas que compõem estes números, mas é interessante verificarmos que tivemos um patamar de redução dos analfabetos para quase a metade nos últimos 20 anos, desde a promulgação da LDBEN/1996. Ainda que não estejamos fazendo um comparativo anterior e posterior à LDBEN/1996, é certo que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela Emenda Constitucional nº 53/06 e Lei nº 11.494/07), influenciou nessas cifras. De acordo com o MEC (2014, p. 8) este fundo “contribuiu para aumentar significativamente o volume de recursos para este nível da escolaridade [a Educação Básica]”. Outros aspectos também devem ser considerados, como a erradicação do trabalho infantil, e a ampliação da idade de escolaridade obrigatória de sete a 14 anos para quatro a 17 anos, por intermédio da Emenda Constitucional nº 59/2009.

Neste contexto, a erradicação do trabalho infantil, uma iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio da Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002, instituiu a Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI) “com o objetivo prioritário de viabilizar a elaboração do Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil, considerando o disposto em convenções internacionais que tratam das questões referentes ao trabalho infantil” (BRASIL, 2011, p. 6).

O trabalho infantil está diretamente ligado à sobrevivência, fato pelo qual crianças de famílias de renda baixa trabalhavam em maior porcentagem que os jovens das famílias com melhor situação financeira. Em 1996, por exemplo, nas famílias de até 1/4 de salário mínimo, a porcentagem de crianças entre 10 e 14 anos que somente estudavam e não precisavam trabalhar era de 59,6%. Neste mesmo período, 14,7% delas trabalhavam e estudavam, e a parcela de pequenos trabalhadores que não estudavam era de 12,3%. Fazendo um comparativo com jovens de famílias com renda de até dois salários mínimos, na mesma época, a porcentagem dos que só estudavam era de 91,5%, a cifra dos que trabalhavam e

estudavam baixava para 5,1% e somente 1,2% não estudavam por estarem trabalhando. Sem dúvida, a erradicação do trabalho infantil foi uma grande conquista para que mais crianças tivessem acesso à escola. O gráfico da figura 13 ilustra o que acabamos de mencionar.

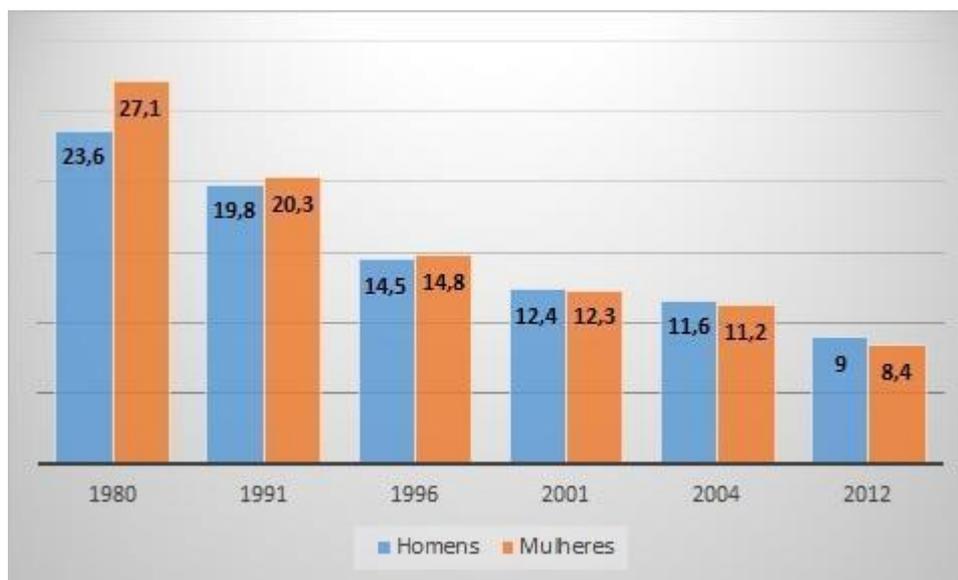
Figura 13: Trabalho infantil x renda em 1996



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de MEC, 2014.

Com relação às questões de gênero e analfabetismo, a mulher tem conquistado um espaço que antes não lhe era permitido, como auferimos nos dados do Inep (1999; 2003) e do MEC (2014). Ou seja, em 1980, por exemplo, a taxa de analfabetismo ainda era maior entre as mulheres que entre os homens, figurando em 27,1% para elas e 23,6% para eles. Em 1991 há um decréscimo significativo no número de mulheres analfabetas (20,3), baixando proporcionalmente quase o dobro que o número de homens que não sabiam ler nem escrever (19,8). Em 1996, ano de promulgação da atual LDBEN a taxa está quase equiparada, com 14,5% para homens e 14,8% para as mulheres. Em 2001 a taxa se inverte, quando há uma porcentagem 12,4% de homens e 12,3% de mulheres analfabetas. Em 2004 a porcentagem das mulheres começa a tomar maior distância da taxa dos homens, baixando para 11,2% para elas e 11,6% para eles. Já em 2012, após 16 anos de LDB/1996, a porcentagem é de 8,4% e 9% respectivamente. O gráfico da figura 14 apresenta a relação entre analfabetismo e gênero de 1980 a 2012.

Figura 14: Analfabetismo e gênero, de 1980 a 2012



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de MEC, 2014.

Não podemos afirmar categoricamente que a LDBEN/1996 é responsável por essa melhora na condição de escolarização das mulheres. Outros dispositivos dela emanaram, como a já mencionada ampliação da idade de escolarização, a melhora da condição econômica por meio de programas como o Bolsa Família e a erradicação do trabalho infantil, e podem haver contribuído significativamente para esse patamar. Analisar a Educação Básica, portanto, bem como as mudanças que ocorrem em seu bojo é tarefa complexa. Nesta perspectiva, Cury (2002, p. 168) alerta que é necessário

considerar determinadas preliminares como o pacto federativo, a desigualdade social, as ligações internacionais e a própria noção de educação básica a fim de contextualizar as políticas de avaliação, focalização, descentralização, desregulamentação e financiamento. Tais alterações evidenciam uma forte focalização no ensino fundamental na idade legal apropriada.

A primeira premissa tem a ver com os números que auferimos com relação à renda e o acesso à escola. Nessa premissa, o autor ainda ancora a questão da permanência na escola, ao lado da exigência social (que não é dela). Devemos superar “a concepção de uma educação salvífica e redentora” (CURY, 2002, p. 169).

Como segunda preliminar, o autor questiona o próprio conceito de Educação Básica que, em sua opinião, ressignifica a real concepção de educação. Na LDBEN/1996, o Artigo 22 estabelece os fins da Educação Básica: “A educação

básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22). Estes se encontram em consonância com o Artigo 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Trata-se, ainda segundo Cury (2002, p. 169) de um novo conceito, mais amplo e original, abarcando a ideia de desenvolvimento do educando em relação direta com o já citado Artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Desta forma, completa o autor, já se estabelece que a educação cidadã deve estar acrescida do trabalho e dos *estudos posteriores*, inovando no conceito de Educação Básica. “Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes” (CURY, 2002, p. 176).

A terceira preliminar é a mola propulsora da ação de colocar em prática o *direito* (Art. 205 da Constituição) à Educação Básica, ligado ao *dever*, por parte do Estado federativo. Isto supõe, em um universo de 26 estados, um Distrito Federal e 5.570 municípios (IBGE, 2016⁵¹) “a necessidade de um certo grau de unidade e sem amordaçar a diversidade” (CURY, 2002, p. 171), previstas, também, na LDB/1996, no Artigo 23⁵². Assim, temos um regime, de acordo com a nossa legislação, que reparte as atribuições, numa proposta plural e descentralizadora, reafirmada pela Constituição Federal no seu artigo 34⁵³. Ainda assim, comprovando a complexidade do assunto, CURY (2002, p. 173) constata que nossa Constituição Federal de 1988,

⁵¹ Disponível em: <https://goo.gl/aSyTKy>. Acesso em 12.10.2016.

⁵² “Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996).

⁵³ “Art. 34. A União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal, exceto para: I - manter a integridade nacional; II - repelir invasão estrangeira ou de uma unidade da Federação em outra; III - pôr termo a grave comprometimento da ordem pública; IV - garantir o livre exercício de qualquer dos Poderes nas unidades da Federação; V - reorganizar as finanças da unidade da Federação que: a) suspender o pagamento da dívida fundada por mais de dois anos consecutivos, salvo motivo de força maior; b) deixar de entregar aos Municípios receitas tributárias fixadas nesta Constituição, dentro dos prazos estabelecidos em lei; VI - prover a execução de lei federal, ordem ou decisão judicial; VII - assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais: a) forma republicana, sistema representativo e regime democrático; b) direitos da pessoa humana; c) autonomia municipal; d)

ao invés de criar um sistema nacional de educação, como o faz com o sistema financeiro nacional, com o sistema nacional de emprego ou como o faz com o sistema único de saúde, opta por pluralizar os sistemas de ensino (art. 211) cuja articulação mútua será organizada por meio de uma engenharia consociativa de e articulada com normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns.

Insistindo na divisão de tarefas, como reafirma o autor, o sistema federativo está voltado a um sistema de colaboração, mas em um universo de estados e municípios com necessidades e contextos (econômicos, financeiros, sociais, políticos, naturais, etc.) desproporcionais.

Enfim, a quarta premissa, segundo Cury (2002, p. 179) está relacionada com “a extrema desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza ou de miséria e significa a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda”. Mais uma vez caímos na problemática já visitada da pobreza como empecilho à plena consecução daquilo que prevê nossa legislação. Neste contexto é que o autor situa as políticas sociais e os programas compensatórios como o Bolsa Família⁵⁴, tecnicamente vinculados à educação, posto que visam à manutenção da criança na escola.

Vimos, portanto, que é grande a complexidade que envolve a análise da educação (Básica) de um país continental como o nosso. Tropeçamos em problemas locais que envolvem a diversidade em toda sua amplitude de sentido. Além disso, há o desafio da “luta pela dignificação da profissão docente. Os baixos salários, o desprestígio da classe docente, a dura realidade da grande maioria dos professores, que exige trabalhar em 3 escolas para aumento da renda familiar, é realidade vivida, guerreada” (FOSSATTI, GUTHS e SARMENTO, 2013, p. 295). Ainda que o docente não seja o foco desta pesquisa, merece registro a batalha pela valorização da profissão. O próximo tópico dedica-se à influência dos organismos multilaterais na formulação e, principalmente, na condução das políticas educacionais nestas duas décadas de LDBEN/1996.

prestação de contas da administração pública, direta e indireta; e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 29, de 2000)” (BRASIL, 1988, Art. 34).

⁵⁴ Criado pela Lei n 10.836, de 9 de janeiro de 2004.

4.1.3 A influência dos organismos multilaterais na LDBEN 9394/96

No contexto da elaboração, complexa tramitação - que aqui já narramos - e aprovação da LDBEN/1996, havia uma onda neoliberal (ALMEIDA, 2015) de dimensões mundiais inundando as políticas públicas brasileiras. Trombeta (2014) define o neoliberalismo como uma ideologia surgida a princípios dos anos de 1970, a qual tinha como objetivo resolver a crise do Estado nacional. Esta proposta “valorizava e valoriza mais os direitos dos consumidores em detrimento às liberdades públicas e democráticas. Era e é uma proposta que veladamente contesta a participação do Estado na defesa e amparo dos direitos sociais”. Em outras palavras: defende-se o Estado mínimo, que também não interfere no mercado, sob a premissa de que este se autorregula e se equilibra sozinho. Assim, completa o autor, todos se resumem a consumidores. Por consequência, as políticas educacionais igualmente sofrem este “contágio” e se

delega à educação, também, uma lógica liberal, cujos pressupostos assentam-se na liberdade como defesa da livre iniciativa do comércio; individualismo baseado na existência do indivíduo livre e autônomo; igualdade jurídica visando garantir a liberdade do indivíduo contra privilégios, e, com isso, sustentando as bases do capitalismo (MIRANDA e SARTURI, 2009, 9372).

Durante a tramitação da LDB/1996, Brzezinski (2010, p. 187) identifica que muitos parlamentares “buscavam, em sintonia com os princípios neoliberais, defender interesses do sistema particular de ensino”. Neste mesmo sentido, Kuenzer e Gonçalves (1995, p. 114) criticam que a proposta do Senador Darcy Ribeiro, que acabou substituindo o projeto denominado substitutivo Cid Sabóia, dá ao MEC um “superpapel regulador”. Sobre os dois projetos, Otranto (1996) e Kuenzer e Gonçalves (1995) foram além e traçaram diferenças que nos inspiraram a elaborar a tabela 05, com os principais apontamentos. É muito clara a tendência, no substitutivo Darcy Ribeiro, de uma expressiva retração do Estado, seguindo a lógica neoliberal, como segue.

Tabela 05: Substitutivo Cid Sabóia x Substitutivo Darcy Ribeiro

Substitutivo Cid Sabóia	Substitutivo Darcy Ribeiro
Organização mais abrangente com participação da sociedade;	Divide a educação em Básica e superior;

Define o dever do Estado com a Educação Infantil, além de integrar a educação profissional em suas diferentes formas de ensino, mantendo a responsabilidade do Estado sobre as escolas técnicas; assegura a gratuidade e responsabilidade do Estado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA); assegura o ensino de caráter especial como responsabilidade do Estado;	Desobriga o Estado da Educação Infantil repassando-a aos municípios;
Autonomia e gestão democrática para as universidades públicas;	Cria os Institutos de educação Superior, desvinculados das universidades e da pesquisa, para aligeirar a formação de educadores para o Ensino Fundamental e Médio;
Propõe a participação do Conselho Nacional de Educação (CNE) co função normativa no Sistema Nacional de Ensino (SNE) e a participação da comunidade educativa; define percentuais e prazos de verbas a serem repassadas a todos níveis de ensino.	Torna facultativa a criação de universidades especializadas por campo de saber.

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Otranto (1996), e Kuenzer e Gonçalves (1995).

Citamos apenas algumas diferenças, mas com o intuito de demonstrar a declarada “desobrigação” do Estado em diversos campos. O Substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado, transformando-se na atual LDBEN/1996, após receber “em cinco sessões ordinárias, 312 emendas das quais 140 foram acatadas, parcial ou integralmente, por seu relator” (OTRANTO, 1996, n. p.).

A preocupação com a Educação Básica, na verdade, teve seu marco em 1990, quando as políticas públicas brasileiras, principalmente as relacionadas com a educação, passam a seguir as diretrizes educacionais sugeridas pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que aconteceu em 1990, na Tailândia. A conferência contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, e teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM). Esse acordo se reafirmou na conferência de Dakar, em 2000 e, mais recentemente, na Coreia, em 2015 (MEC, 2014).

A Conferência de Jomtien, ocorrida de 05 a 09 de março de 1990, propõe um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Segundo a plataforma digital do Unicef Brasil⁵⁵, os países representados, entre eles, o Brasil, assumiram o compromisso de perseguir os seguintes objetivos: a) Satisfazer as

⁵⁵ Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 16.10.2016.

necessidades básicas de aprendizagem; Expandir o enfoque, universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; Fortalecer as alianças; Desenvolver uma política contextualizada de apoio; Mobilizar recursos; e Fortalecer a solidariedade internacional.

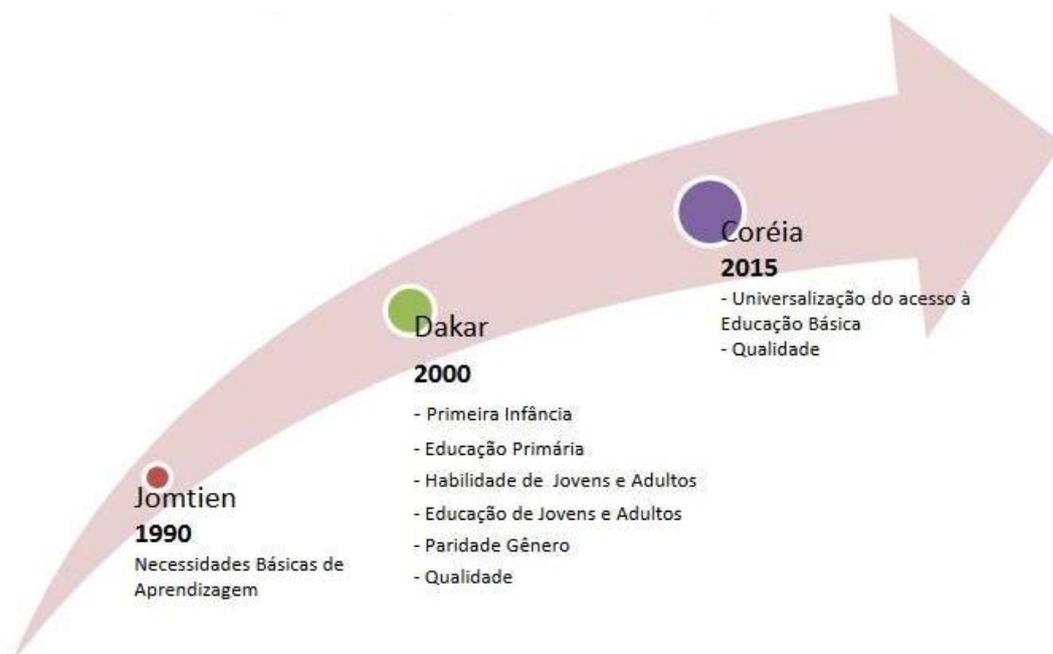
Nota-se que são metas ousadas no ano de 1990 para um país que, como o Brasil, acabara de sair de um regime ditatorial de mais de duas décadas e acumulava, como já ilustramos, uma população de 20,01% de analfabetos. Para dar conta dos objetivos, o MEC elaborou Plano Decenal de Educação para Todos, apresentando-o em Nova Delhi, em um encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial, o qual reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo: Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia (MEC, 2014).

Em Dakar, no ano de 2000, 164 países se comprometeram com a consecução de seis metas de Educação para Todos até 2015. “Tais metas são relacionadas ao cuidado e educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero; e qualidade da educação” (MEC, 2014, p. 4). Em 2014, aproximando-se o prazo final para que as metas fossem alcançadas, a UNESCO encomendou aos países envolvidos a produção de um “relatório nacional⁵⁶ apresentando o que se alcançou no período (resultados) e como se alcançou (estratégias), bem como os desafios apresentados para o período pós-2015” (Idem).

Em 2015 a conferência ocorreu na Coreia, em Incheon, quando os países, incorporando os desafios anteriores, se comprometeram com a universalização e o acesso à Educação Básica, bem como com a permanência, supondo uma educação de qualidade (MEC, 2014). Desta forma, podemos perceber que as políticas educacionais são voltadas sempre a uma intencionalidade que não está necessariamente ligada às necessidades ou problemas locais / regionais. Quem as determina são os organismos internacionais já citados, financiados pelo Banco Mundial (BM). A figura 15, reproduzida do Relatório do MEC de 2014, mostra os marcos globais acerca da Educação para Todos dos anos de 1990, 2000 e 2015.

⁵⁶ No Brasil, este relatório foi submetido a consulta pública, oportunizando a participação da sociedade, através do endereço www.mec.gov.br.

Figura 15: Marcos globais acerca da Educação para Todos



Fonte: MEC, 2014, p. 5

Sousa Santos (1989, p. 21) chama a atenção para esta relação de dependência de alguns estados periféricos com relação aos países centrais. Segundo o autor, há inclusive um comprometimento da autonomia do Estado, o qual desempenha suas “funções dentro dos limites hegemonicamente estabelecidos” (SOUSA SANTOS, 1989, p. 21).

No que diz respeito à autonomia, Edina Castro de Oliveira, no prefácio à primeira edição de *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, em novembro de 1996, alerta sobre o perigo da “força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade” (FREIRE, 1996, p. 5). Como contraponto, denunciando o mal-estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, Freire anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano. Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades” (FREIRE, 1996, p. 5). Além disso, como lemos em Andreola (2013, p. 36), “quando um sonho é coletivo, a nova realidade já começou”. Isto significa trabalho ético, comprometido e dialógico, posto que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 11).

Desta maneira, como já tratado nesta pesquisa, nossa LDBEN/1996 prevê a formação de um educando autônomo (intelectualmente), como dispõe no Art. 35, III: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Consideramos extremamente relevante destacar que a referida normativa prevê o aperfeiçoamento do jovem estudante e não a sua formação. Assim, inferimos que a formação em si caberia à família – já que o artigo 2º se refere a ela⁵⁷ -, o que não está explícito tampouco. Por outro lado, o referido artigo dispõe que a educação tem a finalidade de desenvolver plenamente o educando. A este assunto nos dedicamos com maior profundidade no próximo capítulo.

Ainda que busquemos, a LDBEN 9394/96 não definirá estes três elementos que considera essenciais ao aprimoramento do educando como pessoa humana. Para uma interpretação mais profunda deste artigo, elaboramos a figura 16.

Figura 16: Interpretação do art. 35 da LDBEN



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da LDBEN 9394/96, art. 35.

⁵⁷ Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Ao nos surpreendermos com a complexidade e profundidade do que acabamos de constatar, é impossível não recordarmos o que encontramos em Balzan (2015), Albano (2010), Castro (2013), Winter (2016), Silva (2013b), Barbosa (2016) e Souza (2015) quando da revisão de estudos científicos sobre a categoria “discurso oficial da legislação”. Os autores concordam entre si quando alertam que temos uma legislação distante da prática consubstanciada em nossa realidade escolar, posto que “a dificuldade está no exercício de seus princípios, desenvolvendo efetivamente a condição cidadã dos sujeitos envolvidos na escola” (BARBOSA, 2016, p. 52). Ou seja, dificilmente haverá uma reflexão aprofundada sobre o tripé que apresentamos na figura acima enquanto a trindade constitutiva do aperfeiçoamento da pessoa humana. Tampouco soubemos de algum seminário no qual os educadores sejam convidados a participarem de oficinas para a formação ética de seus estudantes e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico a partir da LDBEN 9394/96.

Desta maneira, se a atual LDBEN não aporta as definições para uma formação ética do educando, tampouco parâmetros para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, fomos buscá-los nos PCNs. Ali sim temos os pressupostos e estratégias para a realização deste trabalho, inclusive com Temas Transversais que servirão de apoio e incentivo à interdisciplinaridade.

A respeito da aproximação entre os saberes da escola com os saberes do estudante, como propõem os Temas Transversais e o próprio material de apresentação dos PCNs, Freire (1996, p. 32) questiona: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. A via apresentada pelo autor é a da práxis, da pergunta, da contextualização e da problematização, partindo sempre da realidade conhecida, da vida do educando.

Retornando aos PCNs para buscar parâmetros aos três elementos que a LDBEN 9394/96 considera constitutivos do aperfeiçoamento da pessoa humana, passamos a descrever os resultados dessa busca. Chamamos a atenção que a autonomia, objeto desta pesquisa, é somente um dos braços dessa tríade. Além disso, parece estranho que a LDBEN 9394/96 refira-se somente à autonomia intelectual, diferentemente dos PCNs, como veremos mais adiante.

Nos próximos tópicos nos dedicamos a examinar de maneira mais minuciosa os três elementos considerados essenciais ao aprimoramento do educando como pessoa humana de acordo com o artigo 35 da atual LDB. Com relação à ética, Freire (1996, p. 59) ensina que seu imperativo é respeitar a autonomia do outro e isso não é um favor que fazemos, é uma obrigação:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a transgressão.

Em busca dos pressupostos para a formação ética do estudante nos PCNs, encontramos, já na carta de apresentação do material ao educador, a ética relacionada à “igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade” (MEC, 1998, p. 7). Assinado pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, o texto reconhece a ética como imprescindível para que nossas crianças cresçam como “cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (MEC, 1998, p. 7).

Na seção correspondente aos objetivos dos PCNs, há uma alusão à capacidade ética, já que os mesmos deverão ser definidos em termos de “capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (MEC, 1998, p. 47). Dessa forma, com relação à interpretação da aludida capacidade ética, a mesma é conceituada como

a possibilidade de *reger as próprias ações e tomadas de decisão* por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem. A construção interna, pessoal, de princípios considerados válidos para si e para os demais implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos (MEC, 1998, p. 47 – grifos nossos).

Podemos notar que a capacidade ética pressupõe um grau de desenvolvimento da capacidade de autonomia, o que resulta claro na proposição de “reger as próprias ações” e “tomadas de decisão”, como grifamos na transcrição anterior. Na sequência, os PCNs fazem uma relação entre essa capacidade ética com a compreensão de atitudes próprias e alheias, alcançando a superação da rigidez do julgamento moral na atuação, compreendendo melhor o outro e facilitando as relações interpessoais.

O tratamento mais profundo ao tema ética encontramos no Tema Transversal que leva esse nome. No texto de apresentação, a ética é atrelada mais uma vez aos “valores que orientam o exercício da cidadania numa sociedade democrática” (MEC, 1998, p. 45). Estes valores são ancorados ao Artigo 3º da Constituição Federal que, entre outros, no parágrafo I, estabelece como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “construir uma sociedade livre, justa e solidária”. Dessa forma, à nossa lista de valores já citada, agrega-se mais um item, ficando assim: igualdade, dignidade, solidariedade e também justiça. Destes valores, obviamente, derivam outros, como a tolerância, o respeito à liberdade e a reflexão sobre o que é justo e em quais circunstâncias. Por isso, “A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus estudantes para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e *autônomos* para pensarem e julgarem” (MEC, 1998, p. 50 – grifo nosso).

Baseados em nossa experiência de quase 30 anos de magistério e de convivência com educadores das esferas pública e privada, podemos arriscar-nos a referir que a expressão “desenvolver o senso crítico do estudante” seguidamente é utilizada como um jargão esvaziado de seu verdadeiro significado. O que seria, então, o pensamento crítico que se quer desenvolver no educando?

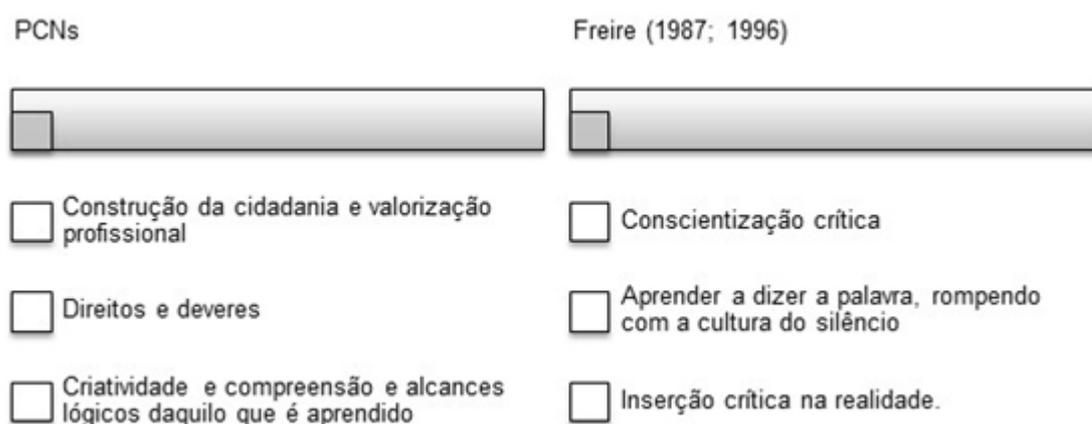
De acordo com os PCNs, somente educadores com alto grau de senso crítico são capazes de formar educandos com este mesmo perfil. Significa que “precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional” (MEC, 1998, p. 38). Nota-se que, quando se fala em participação, subentende-se um alto grau de autonomia. Com relação ao estudante, seu pensamento crítico deverá torná-lo “capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas” (MEC, 1998, p. 28).

Para Freire (1987), a conscientização crítica supõe aprender a dizer a palavra e romper com a cultura do silêncio. Através desta expressão, o sujeito pode alcançar a sua inserção crítica na realidade. O autor se refere a um protagonismo que vem do uso da palavra, o qual mostra que o analfabetismo não se aplica à oralidade, posto que todos possuem algo para dizer. O papel do educador começa pela

acolhida e se estende à pergunta, a partir da qual se estabelece o diálogo problematizador.

Como vimos, o desenvolvimento do senso crítico é muito mais do que um jargão dito ao vento: é um trabalho que requer do educador este mesmo senso de protagonismo e alto grau de autonomia. Baseados no levantamento realizado nos PCNs e nos ensinamentos de Freire (1987; 1996) elaboramos uma figura com as dimensões envolvidas no desenvolvimento crítico do educando, mas que precisam estar presente na postura docente.

Figura 17: Dimensões do desenvolvimento do educando, esperados do educador



Fonte: A autora, baseada em Freire (1987; 1996) e MEC (1998).

Podemos notar que o desenvolvimento do pensamento crítico demanda um esforço de ambos os sujeitos do processo: tanto o educador, como o educando. É nesta dialogicidade (FREIRE, 1987; 1996) que se constrói a consciência e o pensamento crítico, quando a palavra rompe o verbalismo-ativismo, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 77).

A atual LDBEN, como já anunciamos, pretende que seja desenvolvida no educando a autonomia intelectual, como uma das partes do tripé sobre o qual assenta o aprimoramento do educando como pessoa humana. Essa pretensa autonomia intelectual não recebe um tratamento mais pormenorizado na referida lei, o que nos leva mais uma vez aos PCNs.

Nos PCNs encontramos que, apesar de a autonomia intelectual citada na atual LDB referir-se ao conhecimento, mas em uma atitude crítica de buscar esse conhecimento e perante o mesmo posicionar-se, ela não se desenvolve descolada da autonomia moral, emocional e sociopolítica:

Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc. (MEC, 1998, p. 62).

Encontramos também uma menção à autonomia intelectual quando da discussão dos métodos de avaliação, pois, segundo o documento, os educandos precisam passar por um processo de autorregulação, o qual inclui a capacidade de auto avaliar-se e perceber seu desenvolvimento intelectual. Percebemos, no texto (MEC, 1998), um forte apelo ao pilar da educação aprender a aprender, de Jacques Delors (UNESCO, 1996), o que nos leva a inferir que a autonomia intelectual referida pela LDB 9394/96 esteja atrelada a este conceito.

Por outro lado, ainda nos PCNs, é possível deparar-se com uma definição mais ampla de autonomia, transcendendo a autonomia intelectual: “sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados” (MEC, 1998, p. 28). Esta definição remete ao conceito de intelectual orgânico de Gramsci: a inseparabilidade entre *homo faber* e *homo sapiens*, ou seja, “[...] cada homem, enfim, fora da sua profissão exerce uma certa atividade intelectual, isto é, é filósofo, artista, homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, isto é para suscitar novos modos de pensar” (GRAMSCI, 1974, p. 195).

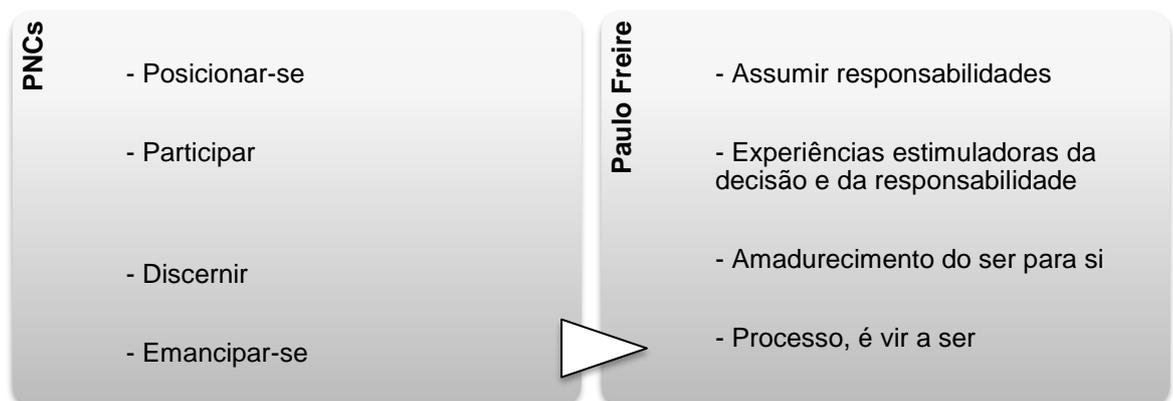
A autonomia abordada nos PCNs tem um duplo caminho: “tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos estudantes e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas” (MEC, 1988, p. 61). Como podemos perceber, esta ponta do tripé, igualmente como ocorre com a formação ética e o desenvolvimento do pensamento crítico, também transcende o âmbito do educando e envolve o educador em sua formação e em sua práxis. Ou seja, para que a autonomia seja desenvolvida, são necessárias as condições para tanto e um

ambiente favorável para isso, com uma opção metodológica que valorize sua bagagem de conhecimentos e que incentive a sua interação e a sua participação (MEC, 1998). Assim, a autonomia a ser desenvolvida pelo educando, segundo os PCNs, ultrapassa os limites do conhecimento (intelectual), alcançando o âmbito moral, afetivo e sociopolítico:

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, integrada com as diferentes dimensões de vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos (MEC, 1998, p. 62).

A definição anterior aproxima-se em grande medida daquela que já referimos com Freire (1996): “Autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (FREIRE, 1996, p. 58). “Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. [...] Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 67). Assim, a figura 18, que segue, ilustra as aproximações encontradas:

Figura 18: Aproximações entre o conceito de autonomia de Freire e os PCNs



Fonte: A autora, a partir de MEC (1998) e Freire (1996).

Em suma, podemos entender que a autonomia intelectual à qual se refere a atual LDBEN não anda desprendida do conceito de autonomia moral, emocional e sociopolítica, num âmbito que transcende o individual, para abranger também o contexto coletivo. Entretanto, para essa inferência, temos que recorrer aos PCNs. Portanto, é possível encontrar incentivo à autonomia na atual LDBEN, mas somente

com o auxílio dos Parâmetros Curriculares. É uma questão que precisa de nossa atenção.

Ultrapassando a esfera nacional e a nossa atual LDBEN, como já anunciado, a presente pesquisa partiu também em busca de exemplos de Autonomia em Educação como o primeiro lugar no PISA na América Latina, o Chile, país com o qual desenvolvemos um estudo comparativo. Entretanto, antes disso, parece-nos conveniente discorrer, ainda que brevemente, sobre este teste internacional de larga escala e sua dimensão retórica e prática.

4.1.3.1 O PISA: discurso e prática

De acordo com a plataforma digital do MEC/INEP (2007⁵⁸), o *Programme for International Student Assessment* (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes em português -, é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁵⁹ (OCDE – em inglês: *Organization for Economic Cooperation and Development*, OECD). Cada país participante também tem uma coordenação nacional. No caso do Brasil, a responsabilidade cabe ao INEP.

O PISA, uma avaliação internacional em larga escala que acontece a cada três anos (o início foi em 2000; depois 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015), compara estudantes dos países participantes e sua aplicação se dá de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos. Nesta idade pressupõe-se o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (INEP, 2007).

O objetivo do teste consiste em “produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar

⁵⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em 12 de nov. de 2017.

⁵⁹ “Criada em 1947 com a finalidade de executar o Plano Marshall, um plano financeiro concebido pelos Estados Unidos para a reconstrução dos países da Europa devastados após a Segunda Guerra Mundial, é uma organização internacional composta por 34 países e com sede em Paris, França. A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. O combate à corrupção e à evasão fiscal faz parte da agenda da OCDE tendo já conseguido resultados otimistas em alguns países. Em 2011, a OCDE completou 50 anos e está entre as metas de trabalho o apoio aos governantes no sentido de recuperarem a confiança nos mercados e o restabelecimento de políticas saudáveis para um crescimento econômico sustentável no futuro. O Brasil não é um país membro da OCDE, mas tem a distinção de membro pleno, com participação em algumas reuniões e plena cooperação em diálogos e negociações sobre o desenvolvimento das economias mundiais. Fonte: <http://www.oecd.org/about/>. Acesso em 12 de nov. de 2017.

políticas de melhoria do ensino básico” (INEP, 2007), buscando saber “até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea” (IDEM).

De acordo com a plataforma digital da OCDE, em 2015, mais de 28 milhões de jovens de 15 anos em 72 países e economias realizaram o teste e foram avaliados em avaliados em ciência, matemática, leitura, Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas: “In 2015 over half a million students, representing 28 million 15-year-olds in 72 countries and economies, took the internationally agreed two-hour test. Students were assessed in science, mathematics, reading, collaborative problem solving and financial literacy” (OCDE, 2017⁶⁰).

Além de observar as competências citadas, o PISA recolhe informações que servirão para a elaboração de relatórios contendo indicadores que possibilitam relacionar o desempenho dos estudantes a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Muitos desses relatórios acabam servindo de subsídio para instrumentalizar o trabalho dos governos da maioria desses países na definição e refinamento de políticas educativas. Além disso, servem de parâmetro para as políticas internacionais de financiamento das políticas públicas de países de média e baixa renda (INEP, 2007). Ainda de acordo com o INEP (2007), no Brasil, o PISA busca

verificar a operacionalização de esquemas cognitivos nos seguintes termos: conteúdos ou estruturas do conhecimento que os estudantes precisam adquirir em cada área; competências para aplicação desses conhecimentos; contextos em que conhecimentos e competências são aplicados. [...] Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave e devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado. Isso requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado.

Dessa maneira, estas habilidades fomentam a integração, a tolerância, a confiança, a ética, a responsabilidade, a consciência com relação ao meio ambiente, à colaboração e aos efetivos processos democráticos das comunidades envolvidas (PISA, 2012). Neste sentido, Sudbrack e Cocco (2014) questionam o potencial indutor de qualidade das avaliações em larga escala como o PISA. As autoras sinalizam que, a partir dos anos de 1990, a avaliação assumiu no Brasil um papel central e, a partir da própria LBD, tornou-se o eixo principal da política educacional.

⁶⁰ Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>. Acesso em 12 de nov. de 2017.

São as práticas do Estado Avaliador⁶¹ (AFONSO, 2013), que ano a ano escapam do controle das nações, principalmente países periféricos como o Brasil, e passam ao controle de organismos internacionais e privados.

Ainda com Sudbrack e Cocco (2014, p. 350), entendemos que é inegável a “importância da avaliação e dos resultados produzidos por ela; tais atributos, porém, não podem prescindir de análise e reflexão para a tomada de decisões que vislumbre um sistema educacional público”. Em outras palavras, não podemos desconsiderar que é necessário avaliar para que tenhamos parâmetros de resultados de ações de investimentos. Entretanto, a avaliação precisa ser diagnóstica e, a partir dela, devem ser tomados rumos que possam melhorar as ações das equipes gestoras, dos docentes, enfim, de todos os envolvidos no processo. A avaliação precisa servir para melhorar a aprendizagem dos estudantes. As autoras, contudo, levantaram dados em suas pesquisas que apontam justamente o contrário:

Não podemos deixar de evidenciar que os resultados dessas avaliações em larga escala têm pouco ou quase nada contribuído para mudanças significativas nas ações dos profissionais. Em muitas escolas, não se tem usado os resultados das avaliações para fazer diagnósticos e implementar estratégias de melhoria, visando a evolução e a orientação do estudante no desenvolvimento de suas capacidades crítica, investigativa e autônoma (SUDBRACK e COCCO, 2014, p. 351).

Esse problema não caminha sozinho: além da inércia perante os resultados das avaliações, a prática de “esconder” os estudantes mais fracos não é uma singularidade das escolas brasileiras. Ravitch (2011) conta que, nos Estados Unidos, esta prática tornou-se comum, de maneira que se passa a utilizar a avaliação como uma forma de mascarar os problemas da escola. É a corrupção chegando à educação, devido às práticas cada vez mais responsabilizadoras.

De acordo com a OCDE (2012, p. 2), “Una de las principales preocupaciones de quienes elaboran políticas en todo el mundo es dotar a los jóvenes de habilidades para que desarrollen su potencial al máximo, participen en una economía global cada vez más interconectada”. A avaliações em larga escala são somente uma parte deste processo. O PISA, portanto, assim como outras avaliações de larga escala, precisa ter valorizado seu caráter diagnóstico para que se aproxime a teoria da prática. Cabe a reflexão constante: O que vamos fazer com os resultados desta avaliação? Que

⁶¹ Na verdade, o autor entende que são três as fases do Estado Avaliador: “Estado-avaliador, 1980/1990, Estado-avaliador anos 1990 e atuais anos 2000 e Pós-Estado-avaliador” (AFONSO, 2013, p. 278).

políticas públicas serão geradas a partir dos relatórios produzidos pela OCDE? Elas têm a aprendizagem dos estudantes como foco principal?

A aprendizagem, finalidade última da escola, está em constante avaliação e transformação, já que a contemporaneidade traz essa fluidez (BAUMAN, 2013) inconstante. Contudo, não se pode esquecer que a aprendizagem do educando é o que realmente está em jogo e que todas as ações devem convergir para melhorá-la. De acordo com Freire (1985, p. 27), “implica em invenção e em reinvenção”. Trata-se de não desviar-nos nunca, enquanto educadores e educadoras, da seriedade com que deve ser encarada a profissão docente e os processos (inclusive avaliativas) que a envolvem, mantendo

nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios”. É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas (FREIRE, 1996, p. 68).

A forma de encarar os resultados das avaliações e, a partir deles, tomar atitudes, afetará profundamente e a melhora da aprendizagem dos estudantes. Esse é o discurso que precisa ser aproximado da prática.

O PISA é uma avaliação internacional de estudantes, aplicada a cada três anos a educandos de 70 países, com o objetivo de realizar um diagnóstico sobre o desenvolvimento de competências em diversas áreas do conhecimento. A figura 19, na sequência, mostra o mapa produzido pela OCDE apontando os países participantes.

Figura 19: Mapa dos países participantes do PISA



Fonte: OCDE (2016, p. 12).

O Brasil participa como convidado do PISA desde o ano 2000. Na média de rendimento em Ciências, Leitura e Matemática, alcançou, no ano de 2015, o ranking de número 63 dos 70 países participantes. Enquanto isso, o Chile ocupa a 44ª posição. O quadro 05 apresenta o ranking divulgado pela OCDE (2016). Para uma melhor visualização, reelaboramos o mesmo quadro, reproduzindo os números.

Quadro 05: Ranking do Rendimento Pisa 2015

Ran king	País	Média em Ciências	Média em Leitura	Média em Matemática	Ranki ng	País	Média em Ciências	Média em Leitura	Média em Matemática
	Média OCDE	493	493	490	36	Lituânia	475	472	478

01	Singapura	556	535	564	37	Croácia	475	487	464
02	Japão	538	516	532	38	CABA (Argentina)	475	475	456
03	Estônia	534	519	520	39	Islândia	473	482	488
04	China Taipei	532	497	542	40	Israel	467	479	470
05	Finlândia	531	526	511	41	Malta	465	447	479
06	Macao (China)	529	509	544	42	República Eslovaca	461	453	475
07	Canadá	528	527	516	43	Grécia	455	467	454
08	Vietnã	525	487	495	44	Chile	447	459	423
09	Hong Kong (China)	523	527	548	45	Bulgária	446	432	441
10	PSJG (China)	518	494	531	46	Emirados Árabes	437	434	427
11	Coreia	516	517	524	47	Uruguai	435	437	418
12	Nova Zelândia	513	509	495	48	Romênia	435	434	444
13	Eslovênia	513	505	510	49	Chipre	433	433	437
14	Austrália	510	503	494	50	Moldávia	428	416	420
15	Reino Unido	509	498	492	51	Albânia	427	405	413
16	Alemanha	509	509	506	52	Turquia	425	428	420
17	Holanda	509	503	512	53	Trinidade e Tobago	425	427	417
18	Suíça	506	492	521	54	Tailândia	421	409	415
19	Irlanda	503	521	504	55	Costa Rica	420	427	400
20	Bélgica	502	499	507	56	Catar	418	402	402
21	Dinamarca	502	500	511	57	Colômbia	416	425	390
22	Polônia	501	506	504	58	México	416	423	408
23	Portugal	501	498	492	59	Montenegro	411	427	418
24	Noruega	498	513	502	60	Geórgia	411	401	404
25	EUA	496	497	470	61	Jordânia	409	408	380
26	Áustria	495	485	497	62	Indonésia	403	397	308
27	França	495	485	497	63	Brasil	401	407	377
28	Suécia	493	500	494	64	Peru	397	398	387
29	Rep. Tcheca	493	487	492	65	Líbano	386	347	396
30	Espanha	493	496	486	66	Tunísia	386	361	367
31	Letônia	490	488	482	67	ARYM	384	352	371
32	Rússia	487	495	494	68	Kosovo	378	347	362
33	Luxemburgo	483	481	486	69	Argélia	376	350	360
34	Itália	481	485	490	70	República Dominicana	332	358	328
35	Hungria	477	470	477					

Fonte: Elaborado pela autora, com base em OCDE (2016, p. 5)

O mesmo relatório aponta um comparativo de cada país com seu próprio rendimento em relação à avaliação anterior (neste caso, 2012). O Chile cresceu em todas as áreas do conhecimento: três pontos em Ciências, cinco pontos em Leitura e quatro pontos em Matemática. Enquanto isso, o Brasil cresceu três pontos em Ciências, seis pontos em Matemática, mas regrediu dois pontos em Leitura. Para uma melhor compreensão, elaboramos a Figura 20, a seguir.

Figura 20: Comparativo do desempenho Brasil e Chile no PISA 2012 e 2015



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de OCDE (2016).

Como vimos, em Ciências mantivemos o mesmo crescimento que os chilenos, superamos a marca daquele país em Matemática, mas em Leitura retrocedemos dois pontos. O que isso significa? Haveria alguma relação entre esses resultados e a autonomia discente? Na verdade, as perguntas deveriam ser outras: - O que vamos fazer com esses resultados? E: - Como podemos relacionar estes resultados com a autonomia dos educandos? Como já ponderamos no capítulo anterior, com SUDBRACK e COCCO (2014), a função de qualquer avaliação deve ser diagnóstica e assim, a partir dela, poderemos tomar atitudes para implementar melhorias.

Neste sentido, Paulo Freire, seguindo sua linha humanista, ensinou que “A avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática” (FREIRE, 1982, p.94). Em outras palavras, não é possível considerar a avaliação um ato isolado. Portanto, retomando nossa pergunta, com os resultados do PISA é necessário criar

intervenções que venham a contemplar as fragilidades encontradas, como o caso da Leitura, que baixou dois pontos na avaliação de 2015.

No Brasil, o Ministério da Educação lançou um material denominado *Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros* (INEP/MEC, 2016)⁶². O documento, contendo quase 300 páginas realiza um resgate das características do exame, bem como traz uma análise da participação e resultados de Ciências, Leitura e Matemática. Além disso, apresenta uma pesquisa com relação Interesse, motivação, crenças e outras percepções dos estudantes em seu aprendizado; o ambiente escolar e as condições de aprendizagem; a equidade nas condições de aprendizagem, bem como a relação entre o PISA e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Como se lê no relatório em questão, a intenção é fornecer subsídios aos gestores escolares para a tomada de decisões e inclusive aos pais dos estudantes: “é importante que atores do contexto escolar, especialistas e a sociedade em geral entendam a avaliação e o que sustenta seus objetivos, de modo a pensar como poderão fazer a diferença nos resultados dos estudantes brasileiros” (INEP/MEC, 2016, p. 18). Entretanto, apesar de não termos dados empíricos a este respeito, nos questionamos se os gestores das escolas de Educação Básica tiveram contato com o documento, ou se os responsáveis pelos educandos conhecem o material, apesar de o mesmo estar disponível na Internet.

Daí que Paulo Freire tenha declarado, em entrevista à revista *Cadernos de Ciência*, que “a educação é um ato político [...]. Isto não quer dizer que a educação seja uma prática partidária” (FREIRE, 1991b, p. 21). Em outras palavras, o autor relaciona a educação com responsabilidade, com a busca de direitos e a prática dos deveres, em um movimento de empoderamento - como ele costumava dizer -, emancipador e um protagonismo cidadão, muito próximo daquilo que imaginamos como autonomia.

Apesar de não ser nosso objetivo discutir os resultados do relatório do INEP/MEC (2016, p. 19), e sim sua completude de dados, faremos uma breve descrição do mesmo, na sequência. O estudo aponta que o PISA oferece três tipos principais de resultados:

⁶² Disponível em: <https://goo.gl/naEkpK>. Acesso em 07 jan. 2018.

1) Indicadores que fornecem um perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes; 2) Indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais; 3) Indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo.

Com relação ao primeiro item – o perfil dos estudantes participantes do PISA no Brasil -, o estudo apontou - entre outros dados pormenorizados e específicos -, que se trata de “Nascidos em 1º de janeiro de 1999 a 31 de dezembro de 1999 cursando a partir do 7º ano do Ensino Fundamental de nove anos de duração” (INEP/MEC, 2016, p. 27). São, portanto, jovens que, em maio de 2015, época da realização do exame, estavam com 15 anos completos. Outro dado apontado é a inclusão de jovens dessa idade no sistema escolar, o que ainda consiste em um desafio ao país: “em torno de 17% deles estavam fora da escola ou matriculados no 6º ano ou em séries inferiores” (INEP/MEC, 2016, p. 28). Dessa forma, a cobertura do PISA 2015 correspondeu a somente 71% do total de jovens brasileiros de 15 anos.

Sobre os indicadores derivados dos questionários dos estudantes, além de trazer uma completa explicação sobre os detalhes das provas, o documento sinaliza os pontos fortes e fracos dos educandos brasileiros – índice geral, por gênero, estados e em comparação com os outros países - em cada uma das disciplinas avaliadas.

Os Indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo apresentam o ambiente escolar e as condições de aprendizagem e a equidade nas condições de aprendizagem. Neste sentido, são apresentados dados sobre defasagem escolar e repetência (um desafio ainda para o Brasil), disciplina e indisciplina (um dos piores índices é o nosso), clima na escola, tamanho da turma, da escola, recursos, etc. No item equidade, consta o índice do nível educacional e ocupacional dos pais e o índice dos bens domésticos, recursos educacionais e culturais presentes no lar.

Sobre a relação entre o PISA e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o estudo esclarece que esta avaliação prevê “oferecer subsídios a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, além de produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que

influenciam o desempenho dos estudantes brasileiros” (INEP/MEC, 2016, p. 252). Explica, ainda, que o SAEB é formado por três outras avaliações internas do país:

a) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que é uma avaliação amostral realizada nas redes públicas e privadas do país, com estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, em leitura e matemática;

b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), ou Prova Brasil, uma avaliação censitária dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas, em leitura e matemática;

c) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, para avaliar alfabetização e letramento em língua portuguesa, alfabetização em matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Assim, conclui que os objetivos do PISA e do SAEB convergem no sentido de produzir informações precisas sobre o cenário da Educação Básica do Brasil.

Com relação à função do documento, completa que os dados apresentados “podem fornecer informações para a tomada de decisões necessárias para que o país alcance melhores níveis de proficiência em leitura e, conseqüentemente, forme leitores mais críticos e capazes de atuar na sociedade” (INEP/MEC, 2016, p. 270).

Notemos que o relatório almeja um nível satisfatório de leitura crítica para nossos jovens, de forma que se tornem atuantes na sociedade. É difícil acreditar que, estudantes com dificuldades de leitura – é possível inferir que não possuem o hábito da leitura – tenham um alto grau de autonomia. Paulo Freire dedicou uma de suas obras exclusivamente à *Importância do Ato de Ler* (FREIRE, 1989). No prefácio deste livro, Antônio Joaquim Severino escreveu, em agosto de 1982, que “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1989, p. 7). A leitura, portanto, transcende o simples ato de ler, para tornar-se uma forma de interpretar o contexto que nos cerca.

Retomando o conceito de autonomia que nesta pesquisa assumimos, consideramos a leitura (crítica, não mecânica), imprescindível ao crescimento humano e ao desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma

harmoniosa com o universo. Neste sentido, Freire (1989, p. 9) escreveu: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. O autor, portanto, considera a leitura uma forma de escrever ou reescrever o mundo e assim transformá-lo. Consideramos que essa prática consciente é um exercício autêntico de autonomia.

Nos tópicos a seguir fazemos uma incursão à *Ley General de Educación* (CHILE, 2009), atrevendo-nos, inclusive, a traçar um estudo comparativo entre esta e a nossa LDB (BRASIL, 1996). A questão que perseguimos nesta parte da pesquisa é: o que podemos aprender com os chilenos?

4.2 A *Ley General de Educación* 20370/09: aproximações e distanciamentos

A *Ley General de Educación* (LGE), Lei nº 20.370 entrou em vigor no dia 12 de setembro de 2009 e é a norma que serve de base para o sistema educativo chileno. Ela substituiu a Lei Orgânica Constitucional da Educação, a qual normatizava a educação chilena desde março de 1990 (CHILE, 2009). Esta lei, de acordo com a plataforma digital da Organização de Estados Americanos⁶³ (OEI), trouxe grandes mudanças à educação chilena, inspiradas em um conjunto de “principios como Calidad de la Educación, Equidad del sistema, diversidad, transparencia, integración e interculturalidad. En esa línea es que la ley establece nuevos derechos y amplía otros que se encontraban consagrados en la normativa vigente”.

Com relação à sua estrutura, a LGE apresenta a redação de 72 artigos, divididos em dois parágrafos e cinco títulos:

- Título Preliminar – *normas generales: Principios y fines de la educación* (artigos 1º ao 3º); *Derechos y deberes* (artigos 4º ao 16);
- Título I: *Niveles y modalidades educativas* (artigos 17 a 24);
- Título II: *Requisitos para la educación parvularia, básica, y media y normas objetivas para velar por su cumplimiento* (artigos 25 a 38); *calificación, validación y certificación de estudios y licencias de educación básica y media* (artigos 39 a 44);

⁶³ Disponível em: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article5639>. Acesso em 12 de nov de 2017.

- Título III: *Reconocimiento oficial del Estado a Establecimientos Educacionales que imparten enseñanza en los niveles de educación Parvularia, Básica y Media* (artigos 45 a 51);

- Título IV: *Del Consejo Nacional de Educación* (artigos 52 a 69);

- Título Final: artigos 70 a 72.

O quadro 06 permite uma visão mais clara a respeito da referida legislação:

Quadro 06: LGE/2009

ARTIGOS	TEMA PRINCIPAL
1º ao 3º	Princípios e fins da educação
4º ao 16	Direitos e deveres: <ul style="list-style-type: none"> - Do Estado; - Do Ministério da Educação; - Dos pais, mães ou responsáveis legais; - Dos estudantes e alunas; - Dos profissionais da educação; - Da comunidade educativa⁶⁴; - Dos assistentes educacionais; - Das equipes gestoras; - Das mantenedoras.
17 ao 24	Níveis e Modalidades educativas
25 ao 38	Requisitos, normas e objetivos da educação Infantil, Básica e Média
39 ao 44	Validação e certificação de estudos e licenças de educação Básica e Média
45 ao 51	Reconhecimento oficial de Estabelecimentos Educacionais de educação Infantil, Básica e Média
52 a 69	Do Conselho Nacional de Educação: funções, membros, patrimônio e regulamento
70 a 72	Título final: revoga decretos anteriores

Fonte: Elaborado pela autora a partir da LGE, Lei 20.370 (CHILE, 2009).

A educação no Chile, com respeito aos seus níveis e modalidades, divide-se da seguinte forma:

a) *Educación Parvularia* (Educação Infantil)⁶⁵ – este nível de ensino está dividido em três etapas que descrevemos a seguir:

⁶⁴ “La comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales” (CHILE, 2009, Art, 9º).

⁶⁵ A Educação Infantil tem sido alvo de grande preocupação do governo chileno. Entre as ações desenvolvidas neste sentido, chama a atenção a criação de órgãos específicos para o atendimento a

- *Sala cuna* (berçário): 84 dias de vida até dois anos de idade;
- *Nivel Medio* (nível médio): dos dois aos quatro anos de idade. Divide-se nos níveis Médio Menor (dois aos três) e Médio Maior (três aos quatro);
- *Transición* (transição): dos quatro aos seis anos de idade. Divide-se no primeiro nível de transição, denominado Pré-Kinder (dos quatro aos cinco anos) e no segundo nível de transição, denominado Kinder (cinco e seis anos).

De acordo com a recente Lei 20.710, de 11 de setembro de 2013 (CHILE, 2013), torna-se obrigatória a escolaridade a partir do Kinder (cinco anos), sendo esta pré-requisito para a Educação Básica, a qual descrevemos na sequência.

b) *Educación General Básica* (Ensino Fundamental) – são oito anos de escolaridade, compreendendo duas etapas:

Nível I – do 1º ao 4º ano, dos seis aos nove anos de idade;

Nível II – do 5º ao 8º ano, dos 10 aos 13 anos de idade.

O Ensino Fundamental e Médio tornaram-se obrigatórios e gratuitos a partir da Lei 19.876, de 22 de maio de 2003:

La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad" (CHILE, 2003).

A partir desta obrigatoriedade e gratuidade, ratificada pela LGE (CHILE, 2009) e ampliada pela Lei 20.710 (CHILE, 2013), o governo passa a emitir bônus para que as famílias carentes possam matricular seus filhos em escolas particulares, posto que as escolas públicas se tornaram insuficientes para atender a toda a demanda⁶⁶.

c) *Educación Media* (Ensino Médio) – o Ensino Médio chileno, de acordo com o *Ministerio de Educación* (MINEDUC)⁶⁷, tem quatro anos de duração e o estudante

este nível de ensino em 28 de abril de 2015, através da Lei 20.835: a *Subsecretaría de Educación Parvularia*, a *Intendencia de Educación Parvularia* e modifica diversos outros dispositivos legais (CHILE, 2015). Mais informações podem ser acessadas em: <http://bcn.cl/1uvwp>. Acesso em 15 de jan. de 2018. Na plataforma digital desta Subsecretaria, lê-se a missão da mesma: "Velar por el desarrollo de la Educación Parvularia mediante el aseguramiento de la calidad en los procesos de aprendizaje y el mejoramiento equitativo de las condiciones de desempeño pedagógico, lo que se garantizará a través de la elaboración, coordinación, aplicación y evaluación de políticas y programas, que promoverán un sistema de educación inclusivo y equitativo para los niños y niñas del territorio entre 0 y 6 años". Disponível em: <https://parvularia.mineduc.cl/ministerio/mision/>. Acesso em 15 de jan. de 2018.

⁶⁶ Mais informações podem ser encontradas em: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/sistema-de-beecas-y-su-financiamiento-4>. Acesso em 15 de jan. de 2018.

⁶⁷ Disponível em: <https://goo.gl/Ap3X73>. Acesso em 15 de jan. de 2018.

pode optar por duas modalidades, como segue, entretanto, os dois primeiros anos são de ensino básico, ou seja, é o mesmo para as duas modalidades:

- Ensino Médio Humanístico-Científico: Ao finalizar este nível, os estudantes obtêm a *Licencia de Educación Media* (LEM), estando aptos a ingressar no Ensino Superior.
- Ensino Médio Técnico Profissional: o ensino profissional está composto por cinco modalidades, a saber: Comercial, Industrial, Técnica, Agrícola e Marítima. Além de obterem a sua LEM, uma vez finalizados seus estudos, os estudantes obterão o título de Técnico de Nível Médio na especialidade que escolheram. As especialidades de cada modalidade, oferecidas geralmente em estabelecimentos diferentes, são as seguintes: a) Modalidade Comercial: oferece especialização em Secretariado, Contabilidade, Computação, Vendas e Publicidade, e Administração; b) Modalidade Industrial: compreende formação especializada em Mecânica, Eletricidade, Construção civil, Exploração Mineira, Artes Gráficas, Têxtil, Confecção Industrial de Couros, e Química; c) Modalidade Técnica: especialização em Alimentação, Atendimento de Pré-escola, Atendimento Social, Cabeleireiro, e Vestuário; d) Modalidade Agrícola: Especialidades Agrícola e Florestal; e) Modalidade Marítima: Especialização em Aquicultura, Mecânica Naval, Pesca, Tráfego Marítimo, e Construção Naval.

Ainda é oferecido o Ensino Médio na modalidade inclusiva, para jovens com deficiências físicas, auditivas, visuais, mentais, transtornos específicos ou autismo e também na modalidade para jovens e adultos:

- *Educación Especial Diferencial*:

- Déficit Auditivo
- Déficit Mental
- Déficit Visual
- Transtornos Específicos de Linguagem e Aprendizagem
- Trastornos Motores
- Autistas.

- *Educación Media de Adultos* (EMA):

- Básica de Adultos (com e sem ofício, 1º, 2º e 3º nível).
- Média Humanístico-Científica de Adultos.
- Média Técnico-Profissional de Adultos.

d) *Educación Superior* (Ensino Superior) – A Educação Superior é de carácter opcional e a ela podem têm acesso todos os egressos da *Educación Media*. Divide-se em bacharelados e licenciaturas ministrados em institutos profissionais, centros de formação técnica e universidades, com relação aos quais a LGE 20.370 (CHILE, 2009) estabelece em seu artigo 21º:

La Educación Superior es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico. El ingreso de estudiantes a la educación superior tiene como requisito mínimo la licencia de educación media. La enseñanza de educación superior comprende diferentes niveles de programas formativos, a través de los cuales es posible obtener títulos de técnico de nivel superior, títulos profesionales, grados académicos o títulos universitarios o sus equivalentes.

A gratuidade da universidade estatal chilena está atrelada à situação socioeconômica da família. Além disso, universidades privadas podem aderir ao plano de gratuidade (MINEDUC, 2018⁶⁸). Para facilitar nosso entendimento, elaboramos a quadro 07 a seguir, que ilustra as etapas e modalidades da educação chilena.

Quadro 07: Etapas e modalidades da educação no Chile

Níveis	Etapas	Faixa etária	Duração	
<i>Educación Parvularia</i> (Educação Infantil)	<i>Sala Cuna</i>	84 días a 2 años	Variável: até 06 anos	
	<i>Nivel Medio</i>	<i>Medio Menor</i>		2 a 3 años
		<i>Medio Mayor</i>		3 a 4 años
	<i>Transición</i>	<i>Pre-Kinder</i>		4 a 5 años - obligatória
		<i>Kinder</i>		5 a 6 años - obligatória
<i>Educación General Básica</i> (Ensino Fundamental) Obrigatória	<i>Nivel I</i>	1º ano	Dos 6 aos 13 años	
		2º ano		
		3º ano		
		4º ano		
	<i>Nivel II</i>	5º ano		
		6º ano		
		7º ano		
		8º ano		

⁶⁸Disponível em: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/gratuidad-educacion-superior>. Acesso em 15 de jan. de 2018.

<i>Educación Media</i> (Ensino Médio) Obrigatória	Ensino Médio Humanístico-Científico	2 anos de básico mais 4 anos de formação específica.	Dos 14 aos 17 anos	4 anos
	Ensino Médio Técnico Profissional (2 anos de básico mais 4 anos de formação específica)	Comercial		
		Industrial		
		Técnica		
		Agrícola		
Marítima				
Educación Media Inclusiva	Educación Especial Diferencial	Déficit Auditivo	Dos 14 anos em diante	4 anos
		Déficit Mental		
		Déficit Visual		
		Transtornos Específicos de Linguagem e Aprendizagem		
		Transtornos Motores		
Autistas				
Educación Media de Adultos (EMA)	Básica de Adultos	1º Nível 2º Nível	Dos 17 anos em diante	2 a 3 anos
	Média Humanístico-Científica de Adultos	1º Nível 2º Nível		
	Média Técnico-Profissional de Adultos.	1º Nível 2º Nível		
Educación Superior				Variável

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Chile (2009) e MINEDUC (2017).

Como vimos, são obrigatórias as duas últimas etapas da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim como no Brasil, a escolaridade no Chile é obrigatória dos quatro aos 17 anos de idade.

Como antes ponderamos, enquanto a nossa LDBEN possui 92 artigos, a LGE chilena possui 72. Já com relação ao termo “autonomia”, na lei brasileira ela é mencionada oito vezes, mas somente uma delas tem relação com autonomia do educando, objeto de nosso estudo. Na LGE a autonomia é referida cinco vezes: uma delas diz respeito aos estabelecimentos educativos (Art. 3º); outra é atinente às mantenedoras de estabelecimentos educativos (Art. 10); duas menções são relacionadas com a autonomia das universidades (Arts. 64 e 67). A referência que nos interessa encontra-se no artigo 30 e, a exemplo da LDBEN, cita a autonomia como um dos objetivos do Ensino Médio:

Artículo 30.- La educación media tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: 1) En el ámbito personal y social: a) Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma **autónoma**, plena, libre y responsable (CHILE, 2009 – grifo nosso).

Entretanto, apesar de que ambas as leis trazem a autonomia como um dos objetivos do Ensino Médio, chama a atenção que, no artigo 35 da LDBEN, a autonomia está no âmbito intelectual (lembrando: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” – BRASIL, 1996). Obviamente, uma vez tendo recorrido os PCNs no capítulo anterior, foi possível entender que a autonomia se refere também à formação integral do estudante. Ainda assim, gostaríamos de detornos por um momento nesta constatação, como segue.

Na LGE, a autonomia está vinculada ao âmbito pessoal e social, como foi possível denotar na transcrição acima. Este mesmo artigo continua a descrever objetivos para o âmbito do conhecimento e da cultura, no qual dispõe que o estudante desenvolva capacidades como “b) Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia; c) Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad” (CHILE, 2009 - Art. 30, n. 2). Do exposto, podemos inferir que a LGE teve o cuidado de prever como objetivo do Ensino Médio a autonomia pessoal, social e intelectual do educando, uma vez que pensar de forma livre e reflexiva, realizando avaliações críticas sobre determinado tema aproxima-se fortemente do conceito de autonomia que aqui tomamos por base.

Neste sentido, precisamos nos colocar de acordo com Nunes (2011), quando o autor relata que Paulo Freire não trata da autonomia de forma isolada, somente como um conceito e desconectada da vida do sujeito. Em suas palavras: “Freire não trata da autonomia, como um conceito *a priori*, sem uma vinculação com a materialidade constituinte na existência concreta do sujeito, mas constituinte a partir de uma gama de elementos envoltos na temporalidade e na espacialidade” (NUNES, 2011, p. 31). Dessa forma, a maneira como a LGE chilena contempla a autonomia abarca os âmbitos da vida individual, coletiva e intelectual do estudante, posto que somos “ser social, ser histórico, ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 1996, p. 41).

Outro tema que chama a atenção após a análise da LGE é o esmerado detalhamento que ela apresenta dos direitos e deveres de vários agentes educativos, os quais denomina “comunidade educativa”. Ela está integrada por: estudantes, pais, mães e responsáveis legais, profissionais da educação, assistentes educacionais, equipes diretivas e mantenedoras educacionais (CHILE, 2009). Assim, passa a descrever, a partir do Artigo 10, os direitos e deveres de cada um destes. Para uma visualização mais didática, elaboramos o quadro 08, que apresentamos na sequência.

Quadro 08: Direitos e deveres dos agentes educativos – LGE/2009

Agente educativo	Direitos	Deveres
estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Receber uma educação ofereça oportunidades para sua formação e desenvolvimento integral; - Receber atendimento adequado se tiver necessidades educativas especiais; - Não ser discriminado; - Respeito à sua liberdade pessoal e de consciência, suas convicções religiosas e ideológicas, e culturais; - Ser informado sobre as pautas Avaliativas e receber avaliação justa; - Participar da vida cultural, esportiva e recreativa do estabelecimento, e associar-se entre eles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar de forma digna, respeitosa e não discriminatória, a todos os integrantes da comunidade educativa; - Assistir as aulas; - Estudar e esforçar-se para alcançar o máximo de desenvolvimento de suas capacidades; - Colaborar e cooperar na melhora da convivência escolar; - Zelar pela infraestrutura Educacional; - Respeitar o projeto educativo e o regulamento interno do estabelecimento de ensino.
Mães, pais ou responsáveis	<ul style="list-style-type: none"> - ser informados pela gestão e docentes da escola sobre o rendimento acadêmicos e o processo educativo de seus filhos, como do funcionamento do estabelecimento; - Ser ouvidos e participar do processo educativo nos âmbitos que lhes correspondam; - O exercício destes direitos poderá ser realizado, entre outras instâncias, através do <i>Centro de Padres y Apoderados</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educar seus filhos e informar-se sobre o projeto educativo e normas de funcionamento da escola; - Apoiar o processo educativo da escola; - Cumprir com os compromissos assumidos com o estabelecimento educacional; - Respeitar sua normativa interna; - Tratar de forma respeitosa os integrantes da comunidade educativa.
Profissionais da educação	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em ambiente tolerante e de respeito mútuo; - Respeito à sua integridade física, psicológica e moral, não podendo ser objeto de tratos vexatórios, degradantes ou maus tratos psicológicos por parte dos demais integrantes da comunidade educativa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercer a função docente de maneira idônea e responsável; - Orientar vocacionalmente seus estudantes quando necessário; - Atualizar seus conhecimentos e avaliar-se periodicamente; - Pesquisar, expor e ensinar os conteúdos curriculares correspondentes a cada nível

	<ul style="list-style-type: none"> - Propor iniciativas que estimarem úteis para o progresso do estabelecimento, nos termos previstos pela normativa interna; - Procurar realizar seu trabalho da melhor forma. 	<p>educativo estabelecidos pelos programas e bases curriculares;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as normas do estabelecimento onde atuam e os direitos dos estudantes e alunas; - Tratar os estudantes e demais membros da comunidade educativa de forma respeitosa e sem discriminação.
Assistentes educacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em um ambiente tolerante e de respeito mútuo; - Participar das instâncias colegiadas, propor iniciativas para o progresso do estabelecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercer sua função de forma idônea e responsável; - Respeitar as normas do estabelecimento no qual desempenham suas funções; - Tratar de forma respeitosa os demais membros da comunidade educativa.
Equipes diretivas	<ul style="list-style-type: none"> - Conduzir a aplicação do projeto educativo do estabelecimento que dirigem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liderar os estabelecimentos sob sua responsabilidade e buscar elevar a sua qualidade; - Desenvolver-se profissionalmente; - Promover nos docentes o desenvolvimento profissional necessário para o cumprimento de suas metas educativas; - Cumprir e respeitar todas as normas do estabelecimento que conduzem.
Mantenedoras educacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer e exercer um projeto educativo, com a participação da comunidade educativa; - Estabelecer planos e programas próprios em conformidade com a lei e solicitar, quando corresponder, financiamento do Estado 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir com os requisitos para manter o reconhecimento oficial; - Garantir a continuidade do serviço educacional durante o ano escolar; - Prestar contas públicas dos resultados acadêmicos de seus estudantes e de financiamentos, quando for o caso; - Entregar aos pais e responsáveis a documentação escolar prevista em lei.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Chile (2009).

A LDBEN brasileira também traz uma seção destinada aos direitos e deveres. Trata-se do Título III, intitulado “Do Direito à educação e do dever de educar” (artigos 4º ao 7º) e do Título IV, denominado “Da Organização da Educação Nacional” (artigos 8º ao 20). Na primeira parte, temos o dever do Estado de prover educação pública e gratuita, bem como o acesso à educação básica como um direito subjetivo.

É interessante observar como o Estado brasileiro toma para si a responsabilidade de promover a educação: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Depois, no Artigo 4º,

quando vai referir os níveis da educação Básica (Pré-escola, Fundamental e Médio”, dispõe: “Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...]”.

Na lei chilena, lemos, no Artigo 4º:

La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación (CHILE, 2009).

O que estamos chamando a atenção não é a questão da gratuidade e da obrigatoriedade, muito menos da equidade de uma educação pública de qualidade para todos. Chama a atenção uma espécie de ausência da família na legislação brasileira. Notemos que o Estado chileno se coloca no lugar de protetor desse direito e não de protagonista – ou em situação de igualdade, colocando-se ao lado da família (“dever da família e do Estado”) -. Na LDBEN encontramos um pequeno espaço para a participação da família o Art. 5º, §1, III: “III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1996). Além disso, o Art. 6º dispõe: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996).

Na primeira carta pedagógica escrita por Freire (2000) em *Pedagogia da Indignação*, o autor denota grande preocupação com o papel dos pais na família da contemporaneidade: “A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo” (FREIRE, 2000, p. 18). Nesta mesma obra, Freire também debate sobre dois pontos que consideramos essenciais quando o tema é a participação da família na escola: educar pelo exemplo e des(acomodação). Com relação ao primeiro, entendemos que a participação da família na escola é um autêntico “treino” para a prática da autonomia, uma oportunidade de ímpar de desenvolvimento de potencialidades que levem à sustentabilidade social. Além disso, uma chance poderosa de os pais educarem pelo exemplo. Não buscando a imitação, mas refletindo sobre as ações observadas, como esclarece Freire (2000, p. 19):

O que me interessa não é que meus filhos e minhas filhas nos imitem como pai e mãe, mas, refletindo sobre nossas marcas, deem sentido à sua presença no mundo. Testemunhar-lhes a coerência entre o que prego e o que faço, entre o sonho de que falo e a minha prática, entre a fé que professo e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de,

educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática.

A (des)acomodação, por sua vez, também ensina autonomia aos filhos, já que “A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança” (FREIRE, 200, p. 20). Desta maneira, a participação da família no projeto educativo dos filhos é e deve ser incentivada, ainda que não esteja prevista em lei. Se estivesse, melhor seria.

No Título IV (Da Organização da Educação Nacional), a nossa LBDEN trará a incumbência de cada uma das esferas administrativas no sistema de colaboração para oferecer os sistemas de ensino: União, Estados e Municípios. No artigo 12, na sequência, estabelece a incumbência (deveres) dos estabelecimentos de ensino, onde podemos destacar o item VI: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. O Artigo 13 apresenta os deveres dos docentes, entretanto, não apresenta os direitos dos educadores brasileiros:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos estudantes; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

A tabela 06, que segue, foi elaborada com a intenção de ilustrar as aproximações e distanciamentos entre a LDBEN 9394/96 e a LGE 20370/06. Buscamos contemplar desde o número de artigos, as menções à autonomia, o tipo de autonomia ao qual se refere cada uma e os direitos e deveres estabelecidos em cada legislação.

Tabela 06: Aproximações e distanciamentos entre a LDBEN 9394/96 e a LGE 20370/06

Aproximações e distanciamentos	LDBEN 9394/96	LGE 20370/09
Número de artigos	92	72
Menções à autonomia	É citada oito vezes (artigos 15, 35, 46, 53, 53 §1º, 54 §1º, 54 §2º, 90)	É citada cinco vezes (artigos 3º, 10, 30, 64 e 67).
Autonomia de que estudante?	Um dos objetivos do Ensino Médio (Art. 35)	Um dos objetivos do Ensino Médio (Art. 30)

Tipo de autonomia	Autonomia intelectual (ainda que os PCNs tratem da autonomia integral)	Autonomia pessoal, social e intelectual do educando
Direito à educação	É direito público subjetivo (Art. 5º)	É direito de todas as pessoas (Art. 4º)
Dever de educar	Educar é dever da família e do Estado (Art. 2º)	Corresponde preferencialmente aos pais o direito e o dever de educar; ao Estado, o dever de outorgar proteção a esse direito e à comunidade o dever de contribuir ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação (Art. 4º).
Direito e deveres estabelecidos em lei	Não consta	- Estudantes (direitos e deveres)
	- Pais, mães e responsáveis legais (somente deveres)	- Pais, mães e responsáveis legais (direitos e deveres)
	- Educadores (somente deveres)	- Profissionais da educação (direitos e deveres)
	Não consta	- Assistentes educacionais (direitos e deveres)
	Não consta	- Equipes diretivas (direitos e deveres)
	Não consta	- Mantenedoras educacionais (direitos e deveres)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (1996) e Chile (2006).

Apesar de não serem o objetivo deste capítulo, outros dados comparativos entre o Brasil e o Chile podem ser trazidos à tona, como o investimento em educação versus Produto Interno Bruto (PIB), nível de pobreza e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Faremos uma breve incursão a estes índices, sempre na busca de entender por que a educação chilena alcança índices melhores no PISA (o que em tese, é um indicador de qualidade, como vimos) e o que podemos aprender com esse país.

Com relação ao investimento em educação versus PIB, o Brasil e o Chile têm uma cifra média bastante semelhante de acordo com dados da OCDE (2015): um pouco menos de 5%. O nível de pobreza no Brasil gira em torno de 8,7%, enquanto que no Chile a taxa apontada é de 11,7% (BANCO MUNDIAL, 2015⁶⁹). Neste sentido, sabemos que no Chile, assim como no Brasil, a Educação Básica é gratuita para os estudantes que não podem pagar por ela. O IDH é um relatório reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU). Trata-se de uma medida resumida do

⁶⁹ Disponível em: <https://goo.gl/AERMm5>. Acesso em 18 de jan. 2018.

progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde.

De acordo com a plataforma digital da Casa das Nações Unidas no Brasil⁷⁰, o IDH do Chile é de 0,847 (ONU, 2016) e o do Brasil é de 0,754. Isto significa que, apesar de ter uma taxa maior de pobreza, o Chile alcança um nível muito alto de desenvolvimento humano, maior que o do Brasil. A explicação provavelmente esteja, mais uma vez, no desempenho educacional, posto que a ONU (2016) explica como é realizado o cálculo: são utilizados dados como expectativa de vida, média de escolaridade e anos esperados de escolarização, além da renda familiar disponível ou consumo *per capita*. É, portanto, uma medida comparativa da expectativa de vida, da alfabetização, da educação e do nível de vida.

No próximo capítulo nos dedicamos a examinar os dados empíricos coletados por meio dos questionários aplicados a estudantes brasileiros e chilenos.

⁷⁰ Disponível em: <https://goo.gl/8eQgnb>. Acesso em 18 de jan. 2018.

5 AUTONOMIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES BRASILEIROS E CHILENOS

Neste capítulo trazemos a análise das respostas aos questionários enviados aos estudantes brasileiros e chilenos do 1º ano de graduação dessas universidades e que se dispuseram a participar, como explicitado na descrição metodológica desta tese. Como também já anunciado, seguimos as orientações, principalmente⁷¹ baseados em Bardin (2008), para a Análise de Conteúdo. A autora sugere que, dentre o material coletado, sejam identificadas categorias, as quais ela caracteriza como uma “espécie de gavetas ou rubricas, significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Para a separação das categorias utilizamos o método manual, que segundo Bardin (2008, p. 37), “é simples, se bem que algo fastidioso quando feito manualmente”. Desta forma, também fizemos uso de “nuvens de palavras”, um recurso gratuito do pacote *Office Microsoft* chamado *Word Clouds*, como forma de ajudarmos nos elementos de significação referidos pela autora. Assim, as palavras que apareceram em destaque constituíram as categorias, quando fomos descartando as que não nos diziam nada significativo.

Com relação aos questionários, estes foram constituídos de perguntas abertas e outras de múltipla escolha. Ainda que autores como Dal Farra e Lopes (2013) e Creswell (2007) entendam que esse tipo de questionário gerará pesquisas quali-quantitativas (ou híbridas), insistimos na natureza qualitativa de nossa investigação. Nos ancoramos no alinhamento filosófico-epistemológico já esmeradamente detalhado anteriormente e no entendimento, também já referido, de Bardin (2008), Gil (2008) e Kosik (1976), o quais esclarecem que pesquisas qualitativas não rejeitam componentes quantitativos.

A caracterização dos participantes mostrou maioria do sexo feminino nos dois países (60% na universidade chilena e 54% na universidade brasileira). O total foi de 57% de respondentes do sexo feminino e 43% do sexo masculino. A figura 21 apresenta os gráficos que ilustram o que acabamos de narrar.

⁷¹ Dizemos principalmente, porque como já explicitado, inclusive com quadro comparativo de aproximações conceituais, também foram levados em conta os autores Gil (2008) e Kosik (1976).

Figura 21: Caracterização dos participantes por sexo



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados dos questionários, 2017.

A faixa etária preponderante foi a mesma nas universidades dos dois países: 17 a 25 anos. Assim, à faixa etária assinalada pertencem 56% do total dos respondentes, destes, 59% de brasileiros e 53% de chilenos, como mostram os gráficos contidos na figura 22.

Figura 22: Faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados dos questionários, 2017.

Talvez a preponderância desta faixa etária se justifique porque os questionários foram enviados aos estudantes do primeiro semestre de graduação, mas não houve nenhuma restrição – em termos de participação – com relação a ser a primeira carreira universitária ou não deste educando. A idade mais alta registrada

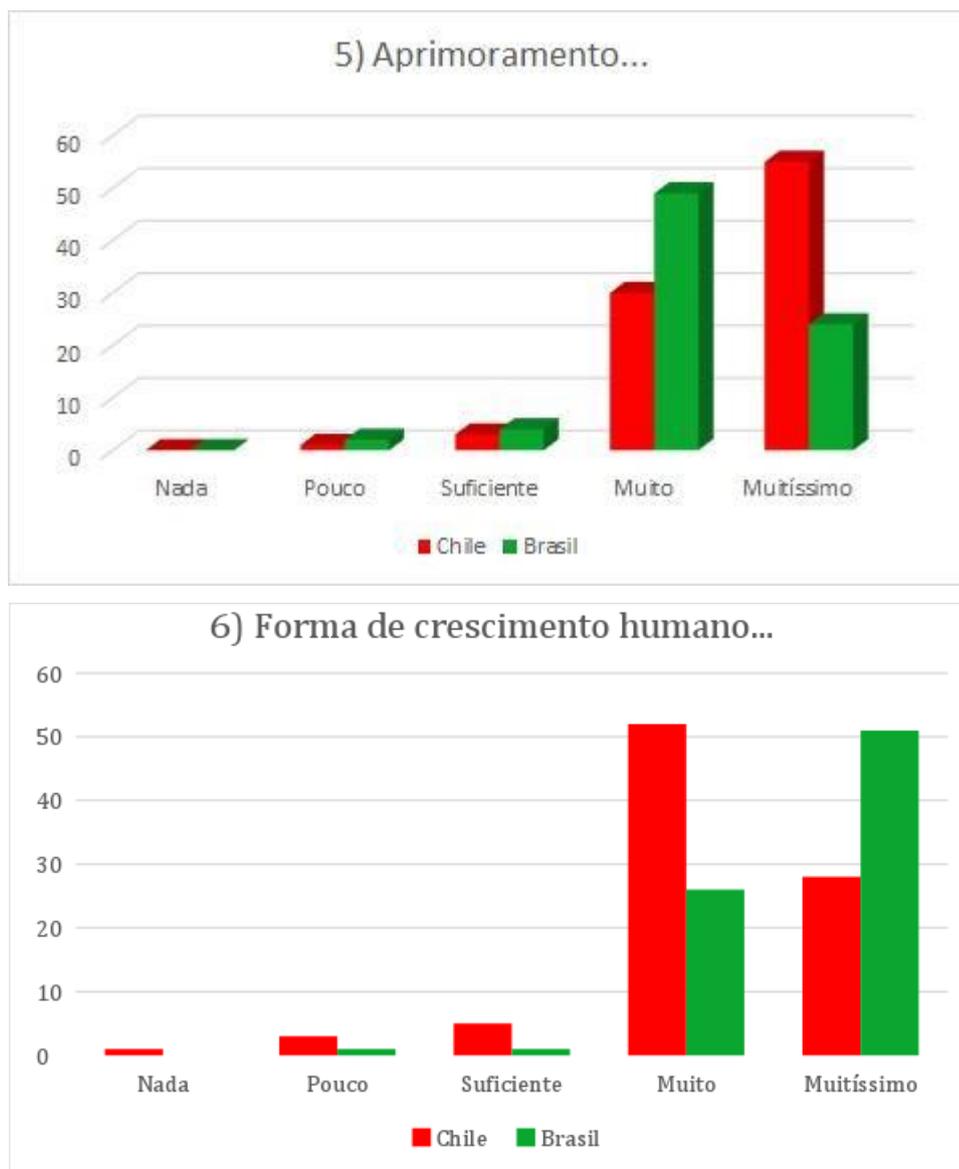
foi na faixa dos 56 aos 65 anos de idade, com somente um (ou uma) participante chileno (ou chilena).

Tendo sido caracterizados os participantes da pesquisa com relação a sexo e idade, a próxima pergunta foi de múltipla escolha. Oferecemos aos participantes algumas caracterizações de autonomia (utilizadas nesta pesquisa) e quisemos saber o quanto esses conceitos se aproximam da sua opinião. Para tanto, pedimos que marcassem se consideravam a ideia “nada próxima”, “pouco próxima”, “suficientemente próxima”, “muito próxima” ou “muitíssimo próxima” daquilo que entendiam como autonomia. Os conceitos apresentados foram os seguintes:

- 1) Capacidade de autodeterminar-se; antônimo de submisso;
- 2) Usar de sua vontade com responsabilidade, respeitando as vontades alheias; processo, exercício, é vir a ser;
- 3) Autogovernar-se; liberdade moral ou intelectual;
- 4) Vinculada com o contexto cultural econômico e político. Rousseau: ligada com democracia;
- 5) Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- 6) Forma de crescimento humano, desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo. É para a vida inteira, precisa ser cultivado, dialogado.

Os estudantes chilenos marcaram “muitíssimo próxima” do que entendem por autonomia a alternativa de número 5, citada acima. Para os participantes brasileiros, esta é a alternativa “muito próxima”. Enquanto isso, os brasileiros escolheram a resposta de número 6, conceito criado por nós para esta pesquisa. Para os participantes chilenos, esta resposta é “muito próxima”. Os gráficos da figura 23 reproduzem as proporções, a seguir.

Figura 23: Aproximações com conceito de autonomia



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados dos questionários, 2017.

Se contemplarmos as duas opções indicadas pelos jovens respondentes teremos um conceito dinâmico de autonomia que supõe crescer, tornar-se, vir-a-ser, formação, aprimorar, desenvolver, levar, processo, cultivar e dialogar:

5) Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; 6) Forma de crescimento humano, desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo. É para a vida inteira, precisa ser cultivado, dialogado.

Assim, podemos ver emergir a categoria “aprendizado”. Autonomia, na opinião de nossos participantes da pesquisa, em sua maioria jovens moças, significa

aprender. Parece-nos uma constatação muito significativa. Neste sentido, Freire (1987) dedicou uma obra inteira à *Educação como prática da liberdade*, na qual pondera que o ensinar deve ser um ato desafiador e dinâmico, levando à autonomia. Podemos ver aqui, pois, um duplo caminho: se autonomia é aprendido, aprender é também um ato de autonomia. Daí que Freire (1997a, p. 36) diga que a educação “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. O autor deixou um legado importante em toda a sua obra, marcado pela força transformadora do aprender.

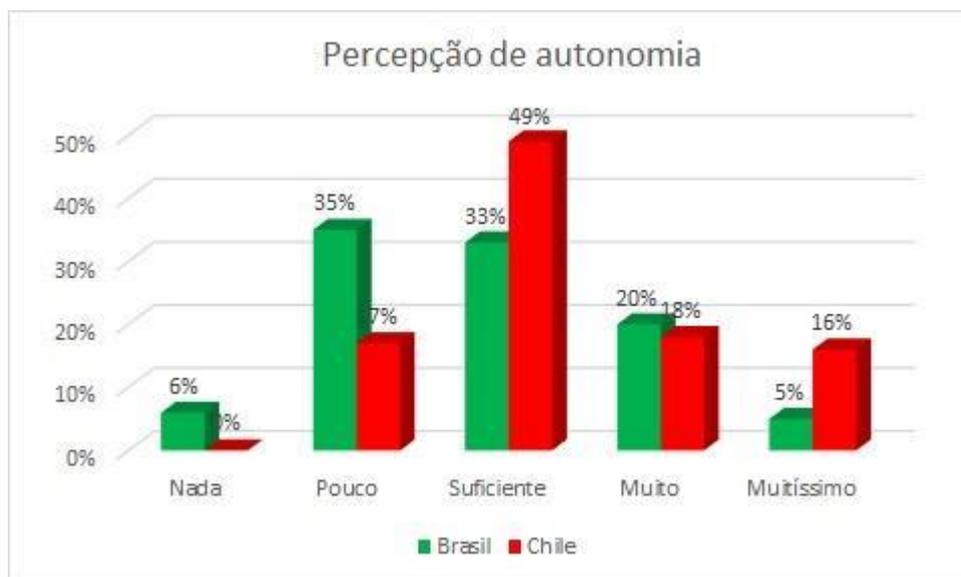
Florestan Fernandes (1989, p. 6) dizia que a educação deve servir “como meio de auto-emancipação coletiva dos oprimidos e da conquista do poder pelos trabalhadores”. Como podemos perceber, este autor também acreditava no poder transformador do ato de aprender.

A próxima pergunta do questionário foi a seguinte: *Você se sente uma pessoa autônoma, a partir das potencialidades desenvolvidas na Educação Básica? (Até o 3º ano do Ensino Médio?)*. As opções de resposta também foram: Nada autônomo (a); Pouco autônomo (a); Suficientemente autônomo (a); Muito autônomo (a); e MUITÍSSIMO autônomo (a).

Os estudantes brasileiros se consideram, em sua maioria, “pouco autônomos” com relação ao desenvolvimento destas potencialidades na Educação Básica, com 35% das respostas. Em segundo lugar, 33% pensam que são “suficientemente autônomos”, enquanto que 20% se dizem “muito autônomos”. Do total de brasileiros, 6% se consideram “nada autônomos” e 5% “muitíssimo autônomos”.

Os estudantes chilenos, por sua vez, marcaram em sua maioria, a opção “suficientemente autônomo (a)”, com a proporção de 49%, enquanto que 18% se consideram “muito autônomos”, 17% “pouco autônomos” e 16% “muitíssimo autônomos”. O gráfico da figura 24, que segue, ilustra os valores que acabamos de descrever.

Figura 24: Percepção de autonomia estudantes brasileiros e chilenos



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados dos questionários, 2017.

Notemos que a pergunta foi sobre percepção dos estudantes com relação à autonomia desenvolvida partir das potencialidades desenvolvidas na Educação Básica. Não deixemos também de vislumbrar o que estes estudantes entendem por autonomia: um movimento dinâmico de aprendizado, de crescimento e de protagonismo, que podemos chamar também de criticidade. O que podemos inferir a partir destes dados? Por que nossos estudantes que participaram nesta pesquisa se percebem pouco autônomos, enquanto quase a metade dos universitários chilenos que responderam aos questionários dizem que se sentem suficientemente autônomos?

Não temos a pretensão de esgotar todas as possibilidades, muito menos trazer todas as respostas, mas suscitar o debate. Na perspectiva da aprendizagem crítica que leva à autonomia, Freire (1987, p. 42) explica que esta prática é um processo e deve começar desde cedo:

[...] a apropriação ou a apreensão [de um conteúdo] por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. [...] É pela prática cognoscente que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos.

Neste sentido, como vimos no capítulo anterior, o Chile dispense uma atenção muito especial à Educación Parvularia, para a qual desenvolveu inclusive uma Secretaria exclusiva. Por outro lado, a comentada disciplina intelectual precisa

continuar a ser forjada diariamente e não somente nos educandos, mas também nos e pelos educadores. Não se trata de culpabilizar nossa classe do magistério, mas a experiência de trinta anos de profissão nos faz perceber que os quatrocentos anos de escravidão deixaram profundas marcas aristocráticas no nosso país e, por óbvio, na educação brasileira.

Isso se torna ainda mais latente quando teima em imperar a cultura do silêncio que o próprio Paulo Freire (1987; 1996) sinaliza, a qual se manifesta no “estudante quietinho que deixa a *professora dar aula*”, ou naquele que, por estar entediado, tristemente, acaba diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade e Impulsividade e recebe medicação para “ficar calmo”⁷² É necessário que nos questionemos sobre o que a escola está fazendo para captar a atenção dos jovens estudantes. Por outro lado, não seria o tratamento medicamentoso uma forma “perversa” de negarmos uma escola doente, que não consegue cativar, não desperta curiosidade, não produz sentido? E os educadores? Não estariam também “anestesiados” pelo sistema, pelo tédio, pela depressão? A escola contribui para propagar ou para diminuir o Déficit de Atenção?

Na perspectiva da participação do educando, no respeito à sua curiosidade e no espaço para que se manifeste, Freire (1996, p. 60) é enfático:

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o estudante, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Freire (1987) explica que os sujeitos críticos são formados pela prática cognoscente. Dela também faz parte o diálogo, a problematização, a pedagogia da

⁷² De forma alguma aqui estamos generalizando. Chamamos a atenção, entretanto, para a seriedade que consiste no fato de partir para o tratamento com medicação para uma criança, o que deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar e capacitada para tal. Nossa preocupação está teoricamente respaldada nas leituras realizadas em Fernández (1987 e 2012, p. 93): “Existem poucos estudos específicos sobre a capacidade atencional [...]. Realizam-se diagnósticos de déficit de atenção sobre suposições que desconhecem avanços produzidos no século XX com relação ao estudo da subjetividade humana e inteligência”. Outros autores, como Bauman (2001) e Santos (2002) nos fazem refletir sobre o mundo líquido, sobre a vertigem que causa a inconstância da vida e das relações. Cury (2014) traz relatos teóricos e empíricos sobre a Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou recentemente relatório no qual informa que “A escala mundial, se calcula que casi 300 millones de personas sufren depresión, lo que equivale a un 4,4% de la población mundial” (OMS, 2017, p. 5). Em outras palavras, podemos perceber que as pessoas estão entristecendo.

pergunta (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 54): “o fato de não se colocarem as primeiras perguntas para se buscarem as respostas adequadas implica importantes consequências em nível cultural”.

Acreditamos que as respostas à nossa última questão, aberta, à qual nos dedicamos na sequência, serão muito esclarecedoras (ou mais inquietantes ainda, dependendo do ponto de vista). Vamos a ela: *Se você acredita que desenvolveu a autonomia na Educação Básica, como se deu este processo?* É necessário registrar que nos surpreendeu o número e a qualidade das respostas dos participantes. Destas, foi possível depreender quatro categorias, a saber: a) Aprendizado – Esta categoria já havia sido identificada em questão anterior e mais uma vez emerge por meio de aproximações como educação, aprendizagem, processo, ensino, conhecimento e capacidade; b) Desenvolvimento da autonomia; c) Família – esta categoria apresentou frequência maior nos questionários do Chile; d) Escola – categoria com presença mais forte nos questionários do Brasil. Na sequência procedemos à análise das categorias encontradas nesta questão, à luz da teoria, trazendo também as nossas inferências.

A categoria Aprendizado, encontrada também nesta questão, reforça o entendimento dos jovens universitários brasileiros e chilenos desta pesquisa no sentido que a autonomia é um processo dinâmico que leva ao aperfeiçoamento, à emancipação. Assim, se é processo, tem a ver com experiência. Nesta perspectiva, observamos alguns relatos: *“Fui conociendo diferentes perspectivas y pude ir desarrollando mi autonomía, aprendí a tomar mis propias decisiones y a elegir las distintas variables que me permiten sentirme autónomo”*. Ou então: *“Sólo aprendí con la experiencia”*. Ou ainda: *“Desenvolvo a autonomia usando da minha vontade sempre respeitando ao próximo e a sociedade”*. E: *“Foi um processo de construção. Esse processo se deu através da busca por conhecimento, à medida que me aprofundava nos estudos obtive crescimento pessoal e intelectual, o que me tornou uma pessoa pensante e capaz de decidir minha vida”*. Neste sentido, Freire (1997a, p. 51) atribui papel preponderante às relações do ser humano:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade, Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor [...]. É o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e repensando o desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade.

O excerto que segue reflete bem esse processo de relação com o mundo, num processo constante e dinâmico: “Voy aprendiendo autonomía día a día, mes a mes, año a año. Para seguir respondiendo de mejor forma a este mundo”. Podemos notar que existe uma preocupação do participante da pesquisa em aprender, aperfeiçoar-se e tornar-se mais autônomo e, desta maneira, ser uma pessoa melhor não somente para si, mas também para o mundo. Aqui encontramos aproximação com a já anunciada definição de autonomia que desenvolvemos para esta pesquisa, relacionada com sustentabilidade social.

Em outras palavras, transcendendo a questão ambiental, a sustentabilidade social contempla também a qualidade de vida da população, a equitativa distribuição de renda e a diminuição das diferenças sociais, com a participação e a organização popular. Aliás, a observação das diferenças sociais é oportunidade de crescimento, de formação do senso crítico, de aprendizado e, portanto, de fortalecimento da autonomia, como pensa um dos educandos chilenos: “Aprende cada día de las personas que me rodean y observando a las distintas clases sociales” e um dos estudantes brasileiros: “Desenvolvemos autonomia respeitando a liberdade e opinião do outro”.

Erikson (1998), psicanalista norte-americano destacado por suas contribuições à psicologia do desenvolvimento também enfatiza a aprendizagem enquanto um processo contínuo e articulado à experiência e à relação com o outro. Segundo o autor, somos naturalmente ignorantes e por isso precisamos aprender das nossas experiências. Dessa maneira, na velhice, poderemos nos apoiar nelas para nos mantermos conscientes e criativos. Assim, sugere que “a sabedoria e a integridade são processos ativos, que se desenvolvem por toda a vida, assim como todas as forças incluídas nos estágios do ciclo da vida. Eles são definitivamente contínuos” (ERIKSON, 1998, p. 12). Trata-se, portanto, de uma dinâmica chamada vida, da qual somos coadjuvantes e nem sempre protagonistas, como sinaliza Freire (1991a, p. 85-86):

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Apesar de ainda jovens, parece que os participantes da pesquisa já entendem essa dinâmica da vida e de como aprendemos (autonomia) com ela: “*Aprendo autonomía en el sentido de empatía con los demás*”; “A autonomia é feita a partir dos erros e acertos da vida”.

A categoria Desenvolvimento da Autonomia está relacionada com as atitudes, características que os respondentes atribuíram a pessoas autônomas, diferentemente da categoria anterior (Aprendizagem), vinculada ao conceito de autonomia. Dessa maneira, encontramos: desenvolvimento pessoal, autoconhecimento; capacidade de trabalhar em equipe e interagir em sociedade; pessoa com formação ética; alguém que “sabe se virar”; pessoa que demonstra respeito aos demais. É possível notar que os participantes da pesquisa, assim como a literatura – como veremos -, reconhecem o sujeito enquanto autônomo não somente quando capaz de uma atitude de autodeterminação. A autonomia, portanto, inclui uma dinâmica de inclusão do outro. Esta tendência à nuance coletiva da autonomia é visível desde Kant (1870, p. 104), um dos precursores do conceito⁷³, quando este realiza a transposição filosófica e crítica da autonomia religiosa de Lutero para a autonomia moral:

Die Willensautonomie ist die Willenskonstitution, durch die sie für sich selbst ein Gesetz ist - unabhängig davon, wie sich die Willensobjekte konstituieren. Das Prinzip der Autonomie ist daher nicht, etwas anderes zu wählen, sondern es zu wählen: daß die Wahlmaxime im eigenen Willen zugleich als universelles Gesetz enthalten sind⁷⁴.

Nesta perspectiva, Kant passa a defender a autonomia enquanto uma característica intrínseca da dignidade da natureza humana e racional, como esclarecimento [Aufklärung]. Sendo um ser racional, a educação será o caminho para levar o ser humano à autonomia. Dessa forma, “Der Mensch kann nur durch Erziehung ein wahrer Mensch werden⁷⁵” (KANT, 1870, p. 15). De acordo com Zatti (2007, p. 72), “No pensamento kantiano, o que garante a dignidade e a autonomia é

⁷³ “Apesar de o conceito de autonomia ter sido definido e adquirido centralidade na modernidade, especialmente com Kant, já no pensamento grego era desenvolvida uma noção de autonomia. Ao longo da história essa noção vai adquirindo significados diferentes e, assim, vai sendo elaborada” (ZATTI, 2007, p. 12).

⁷⁴ “autonomia da vontade é a constituição da vontade, pela qual ela é para si mesma uma lei - independentemente de como forem constituídos os objetos do querer. O princípio da autonomia é, pois, não escolher de outro modo, mas sim deste: que as máximas da escolha, no próprio querer, sejam ao mesmo tempo incluídas como lei universal” (Tradução nossa).

⁷⁵ “O homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação” (tradução nossa).

a exigência da universalidade, e não o desenvolvimento da racionalidade instrumental.

Aproximadamente um século mais tarde, Durkheim (1973, p. 127) dirá que a Autonomia é a interiorização das normas, mais uma vez não perdendo de vista a coletividade, já que o autor a considera essencial para as complexas sociedades contemporâneas:

Die Autonomie, die der Einzelne genießen kann, besteht nicht darin, gegen die Natur zu rebellieren; Solch ein Aufstand ist absurd, steril, ob wir gegen die Kräfte der materiellen Welt oder gegen die der sozialen Welt versuchen. Autonom zu sein bedeutet für den Menschen, die Bedürfnisse zu verstehen, die er beugen muss und die er in voller Kenntnis der Ursache akzeptieren muss⁷⁶.

Mais um século depois – por volta dos anos de 1930 -, Piaget desenvolveu os conceitos de autonomia moral e intelectual. De acordo com o autor, a autonomia moral permite que sejamos capazes de tomar decisões por conta própria e, para isso, ponderar o ponto de vista das outras pessoas. Ou seja, também para este autor, a autonomia moral implica na inter-relação com o outro para ser alcançada: “(...) En tanto que la imposición permanezca, de este modo exterior a su espíritu, las condiciones resultarán desfavorables lo mismo para el desarrollo de la personalidad que para el de la solidaridad” (PIAGET; HELLER, 1968, p. 24). Ainda de acordo com Piaget, a autonomia intelectual é a capacidade de seguir a própria opinião, enquanto a heteronomia seria seguir a opinião de outra pessoa.

Já na obra de Paulo Freire, a maior parte dela entre os anos de 1980 e 1995, temos a consagração das características inter-relacionais das pessoas autônomas que, de acordo com um dos questionários respondidos por estudantes chilenos, são aquelas que agem “con responsabilidad y respeto hacia los demás”. De acordo com Freire (1996, p. 41), ser autônomo implica estar aberto ao outro, ao diferente e “não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado”.

Como vimos, a categoria Desenvolvimento da Autonomia trouxe características e atitudes que foram desde a “capacidad de autodeterminarse”, mas nunca esquecendo que a autonomia se desenvolve no âmbito social, cultural, em

⁷⁶ “A autonomia que o indivíduo pode desfrutar não consiste então em se insurgir contra a natureza; uma tal insurreição é absurda, estéril, quer a tentemos contra as forças do mundo material ou contra as do mundo social. Ser autônomo é, para o homem, compreender as necessidades as quais ele deve se dobrar e que ele deve aceitar com conhecimento de causa” (tradução nossa).

comunidade, assim como vimos também na literatura. Entre os excertos, chama a atenção o depoimento de um estudante chileno, provavelmente descendente de indígenas mapuches⁷⁷, o qual relatou: “*La autonomía la desarrollé por el concepto cultural, ya que al pertenecer a un pueblo indígena tienes que tener el control de las situaciones, en cuanto a la discriminación*”. A visão do educando mostra que a autonomia também implica conhecer a cultura do outro, bem como, como valorizar a própria. Em nosso entendimento, somos seres deste universo e nele nos relacionamos, crescemos e, em comunhão com nossos semelhantes, nos (e o) (trans)formamos continuamente, buscando a autonomia. Esta deve servir para tornar melhor a nós mesmos, ao outro e ao entorno.

A categoria Família emergiu, principalmente, nos questionários respondidos pelos estudantes chilenos. Em um dos registros podemos ler: “*Tengo muchísima autonomía pero no gracias a la educación sino que a mi cultura familiar*”. Nos questionários dos educandos brasileiros também houve a ocorrência desta categoria, ainda que com menor frequência: “Na minha opinião, a autonomia se desenvolve de forma muito mais complexa do que as escolas ensinam. A autonomia é feita a partir dos erros e acertos da vida. Da influência dos familiares, amigos e claro, também a escola”. Podemos perceber que os estudantes, principalmente os chilenos, consideram o importante papel da família na formação da autonomia. Para ambos, a escola não dá conta de desenvolver a autonomia durante a Educação Básica. Este dado nos levou a retomar o tratamento que a legislação dos dois países dispense à família, como tratado no capítulo anterior.

Retomando as aproximações e distanciamentos entre a LDBEN brasileira e a LGE chilena, destacamos alguns pontos que chamam a atenção:

a) a lei brasileira traz oito vezes a palavra autonomia, das quais seis referem-se à universidade, uma à escola e uma ao estudante; a LGE chilena menciona a palavra autonomia cinco vezes, sendo duas com relação à universidade, duas às escolas e uma aos projetos educativos;

⁷⁷ Os Mapuches são a principal etnia indígena do Chile. Mediante a lei n. 19.253 (CHILE, 1993), o Estado chileno reconhece aos descendentes das agrupações humanas pré-colombianas, individualizadas como diaguíta, aymara, kawashkar, colla, atacameño, mapuche, quechua, rapa nui e yamana. O último Censo (*Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional /CASEN - 2017*), apontou um panorama de 9% da população habitante destes territórios. Estes povos, ademais, possuem políticas de proteção como cotas para concursos e estudos acadêmicos, em um sistema semelhante ao de cotas raciais no Brasil.

b) a lei chilena coloca a educação como dever da família, à qual delega o papel de “*insustituible educadora*” (CHILE, 2009, Art. 18), sendo apoiada pelo Estado nesta tarefa, enquanto que na LDB brasileira, a educação é “dever da família e do Estado” (BRASIL, 1996, Art. 2º), supondo uma igualdade de responsabilidades;

c) na lei brasileira, os deveres explícitos estão restritos ao Estado, devendo oferecer educação escolar pública (BRASIL, 1996, Art. 4º) e à família, que deverá matricular seus filhos na escola (Id., Art. 6º), enquanto que a lei chilena traz um rol de deveres: do Estado, dos estudantes, dos pais, dos profissionais da educação, das equipes diretivas e mantenedoras (CHILE, 2009, Art. 10).

O quadro 09 ilustra a comparação e a inferência que os autores desta pesquisa realizam a partir dos achados.

Quadro 09: aproximações e distanciamentos sobre família na LDB e LGE

LDBEN – BRASIL	LGE – CHILE	INFERÊNCIA
Educação é dever da família e do Estado (Art.2º)	A família tem o papel insubstituível de educar e o Estado dever apoiá-la (Art.18)	A LDB brasileira parece compartilhar o dever de educar com igualdade de responsabilidades entre a família e ao Estado. A LGE chilena delega esse dever à família e coloca o Estado como apoiador.
O Estado deve oferecer educação escolar pública (Art. 4º, e a família deve matricular os filhos na escola (Art. 6º)	A lei faz uma lista com rol de deveres: do Estado, dos estudantes, dos pais, dos profissionais da educação, das equipes diretivas e mantenedoras (Art. 10)	Não fica muito claro o dever da família em participar da educação das crianças. Parece bastar somente matricular na escola.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (1996) e Chile (2009).

O papel da família, segundo Rodrigues, Sobrinho e Silva (2000), é imprescindível na formação do cidadão, ao qual os autores atribuem a capacidade de desenvolver a consciência crítica, mas também o sentimento de responsabilidade de limites. A família, independentemente da sua forma, é “unidade representacional da sociedade, é, indiscutivelmente, a sua célula mater. A ela compete, portanto, estruturar, alimentar o ser, essência formadora da sociedade” (RODRIGUES, SOBRINHO e SILVA, 2000, p. 40). Assim também pensam os participantes de nossa pesquisa: “*Este proceso se desarrolla aplicando os conocimientos y comparándolos con la enseñanza que viene desde la casa, de la familia. De ahí se crea una visión autónoma*”; “Atingi um melhor desenvolvimento com minha criação em casa, não no

ensino básico”. Na mesma direção caminha nosso entendimento, o qual é respaldado por Borges e Magalhães (2009), os quais explicam que as constantes negociações sobre condutas no ambiente doméstico são como um ensaio para a vida em sociedade. Neste exercício, “a busca de autonomia individual no seio da família não exclui a construção de áreas comuns entre seus membros” (BORGES e MAGALHÃES, 2009, p. 47).

Freire (1991a, p. 18) alerta que, se a escola fracassa, há o “fracasso da sociedade inteira, como comunidade educativa”. Dessa maneira, podemos depreender que escola e família (e comunidade) precisam agir juntas na formação do jovem. Senão, continuaremos a ler depoimentos como este: “Desenvolvi autonomia, mas não por conta da escola e sim por conta da educação de casa. [...] Na verdade a escola limita a autonomia, por não conseguir demonstrar os caminhos alternativos a se seguir”. Ou então: “*Más que en la educación académica, el proceso fue más con el desarrollo que me dio la familia*” e “*Este proceso pasó con mi familia, los cuales me inculcaron la autonomía, responsabilidad*”.

Como foi possível depreender dos questionários coletados, muitos jovens (principalmente os chilenos) atribuem à família o papel de auxiliar no desenvolvimento de sua autonomia e não à escola, como nestes fragmentos: “Este proceso se desarrolla aplicando los conocimientos y comparandolos con la enseñanza que viene desde la casa, de la familia. De ahí se crea una visión autónoma”; “En la escuela no aprendí mucho de la autonomía, ni tampoco de la mía. Aprendí cosas muy básicas, sólo con la experiencia y enseñanza de mi familia”. Os jovens brasileiros também acreditam que não é na escola que se aprende autonomia, mas a maioria não consegue identificar o lugar onde se deveria aprender a desenvolvê-la. Observemos as declarações: “Acredito que ter liderança e autonomia sempre são adquiridos com o tempo”; “Não, desenvolvi autonomia após a conclusão do ensino básico. Penso que este conceito vá além da educação formal, mas faça parte da educação de vida e moral”.

Os dados se aproximam do entendimento de Rodrigues, Sobrinho e Silva (2000, p. 45) quando abordam que autonomia tem grande relação com a família e com a “capacidade de amar e de sentir-se amado, amparado, útil e valorizado, nas diversas fases da vida”. Patrício (1994) é do mesmo entendimento, ponderando inclusive que a família não precisa necessariamente habitar o mesmo espaço físico.

Segundo o autor, o que precisa ser compartilhado é o sistema de crenças, valores e normas, que se estruturam na cultura da família, o que acaba gerando um forte sentimento de autonomia, como se percebe no seguinte excerto: *“Desarrollé mi autonomía a través de la enseñanza familiar. La he desarrollado gracias a la educación dada por mis padres y abuela, con autocrítica, respeto, usando la voluntad con responsabilidad, con formación ética, pensamiento crítico”*.

Ponto de reflexão, portanto, e que merece aprofundamento constitui-se a aparente relação entre a ausência dos deveres da família na legislação brasileira, como detalhadamente examinamos no capítulo anterior, aliada à constatada falta de um “lugar” para desenvolver a autonomia por parte do estudante de nosso país. Podemos encontrar referência à vida, ao tempo, mas poucas vezes (somente três) há uma menção declarada à família.

A categoria Escola teve uma ocorrência mais frequente nos questionários dos estudantes brasileiros do que nos dos universitários chilenos, mas ainda assim a presença foi significativa. Juntamente a esta categoria os estudantes colocaram: a) alguma carga de frustrações (*“Lutando pelo que eu achei certo independente da opinião do professor”*; *“Siento que la educación es un poco asistencialista, poco constructiva, abarca sólo contenido, muy poco de cultura, política, pensamiento crítico”* ou: *“En la educación básica y media el ser autónomo genera muchas veces problemas con los docentes, los cuales creen que es ser anárquico lo que a los que la ejercían los bajaban”*. Por lo que no se es autónomo, por el imaginario poco acotado que entregan en los colegios, escuelas”); b) algumas boas recordações (*“Tive professores que incentivavam o pensamento crítico”*; *“Gracias a los profesores que me apoyaron”*); c) poucos identificaram a escola como lugar de desenvolvimento da autonomia (*“Na minha opinião, a autonomia se desenvolve de forma muito mais complexa do que as escolas ensinam”*; *“En la escuela no aprendí mucho de la autonomía, ni tampoco de la mía”*). Recentemente, após minuciosa pesquisa sobre a vida e obra de Anísio Teixeira, publicamos um texto no qual afirmamos: “Anísio Teixeira, um idealista, sonhava, para o século XXI, com uma escola baseada na experimentação e não na repetição. Uma escola sem dicotomia de saberes, sem a segregação de professores em suas salas, fechados ali com seus estudantes” (JUNG, MIRA e FOSSATTI, 2017, p. 157). Tendo como base os depoimentos dos

estudantes acima, nos perguntamos quando começará o século XXI ao qual se referia o autor, que em nada lembra o que vivemos hoje. Em suas próprias palavras:

A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda hoje. Entre as coisas mais antigas, lembrará muito mais uma biblioteca e um museu do que o tradicional edifício de salas de aulas. E, como intelectual, o mestre de amanhã. Nesse aspecto, lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado pelo seu museu e, no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonados pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas, do que o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado. (TEIXEIRA, 1963, p. 147-148).

Podemos depreender, tanto da colocação de Teixeira (1963), como do depoimento do estudante chileno, que a escola desejada está baseada na experimentação e no diálogo. O diálogo “não é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (FREIRE, 1987, p. 60). Além disso, a escola que leva à autonomia leva também ao senso crítico, o que Freire e Araújo (2001) denominavam de leitura do mundo, a qual não pode andar separada da leitura das palavras. Entretanto, “ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto” (FREIRE, 2001b, p. 260). É um ato cognoscente. É um ato de autonomia. Entretanto, pelo que pudemos constatar, nem todos os estudantes consideram a escola nessa perspectiva: “Não acredito que desenvolvi autonomia na educação básica”; “En la educación básica y media no tuve autonomia”.

O capítulo que segue, último desta pesquisa, aborda a gestão do currículo na perspectiva da formação da autonomia do estudante. Que parâmetros podemos utilizar na elaboração de um esboço que possa servir para estudos futuros?

6 A GESTÃO DO CURRÍCULO PARA A AUTONOMIA: UM ESBOÇO PARA ESTUDOS FUTUROS

O termo currículo, de acordo com Ferreira (2010, p. 214), significa “Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário”. Segundo a educadora Solange Aparecida Zotti, do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, da Faculdade de Educação da UNICAMP, do ponto de vista etimológico, o termo currículo deriva da palavra latina *Scurrere*, correr. Dessa maneira, está relacionada à carreira, a um percurso que precisa ser andado. Zotti (2006), no verbete elaborado para o glossário da História da Educação Brasileira explica que na área pedagógica o termo pode designar, além do plano estruturado de estudos, o tempo de cada matriz do currículo.

Em estudo recente que publicamos sobre a educação de tempo integral no Brasil dizíamos que, em nosso país, a discussão em torno dos conteúdos que deveriam compor o currículo escolar tomou corpo a partir do final do século XIX. Entretanto, não somente eram alvo de debate os conteúdos, mas também o seu formato e princípios, ou seja, a sua gestão, que consiste no objeto de discussão deste capítulo. Naquela época, internacionalmente também havia uma efervescência de discussões neste sentido em vários países, “principalmente os mais desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento massificavam a escolarização, com aspectos em comum: a obrigatoriedade, a educação como responsabilidade do Estado” (SCHEUERMANN, JUNG e CANAN, 2017, p. 425). Ou seja: já se apresentava um esboço daquilo que seria o currículo atual da Educação Básica: o de uma educação universal, obrigatória e de responsabilidade do Estado (o que se viria a traduzir-se, no Brasil, em gratuita).

Com relação a uma definição de currículo, Lopes e Macedo (2011, p. 19) reconhecem que não se trata de tarefa fácil, posto que por trás de regras com relação às disciplinas, carga horária, atividades e programas, “se esconde uma série de outras questões”. E essas outras questões são exatamente as que nos interessam neste capítulo, ou seja, a gestão do currículo, consistindo nos parâmetros teóricos e epistemológicos que nortearão a escolha desses referidos conteúdos, atividades e programas.

Ainda assim, em uma tentativa de conceituar currículo, posto que cada concepção está carregada de uma perspectiva - pedagógica, de época, do contexto,

histórico, político, social, econômico e inclusive pessoal -, Vasconcellos (2011, p. 26) explica que “a partir dos sécs. XVI/XVII, *curriculum* passa a ser aplicado às instituições de ensino, substituindo as designações medievais *studium*, *ordio*, *ratio*, *formula* e *insitutio*”. Como exemplo, cita o documento das diretrizes pedagógicas dos jesuítas de 1599, o *Ratio Studiorum*, o qual já utilizava o termo currículo (*theologiae curriculum*). Desta maneira, coincidindo com Lopes e Macedo (2011) e com o que anteriormente referimos, o autor explica que, na contemporaneidade, há duas grandes linhas de compreensão do currículo no âmbito escolar: uma que diz respeito a “uma visão mais restrita, que entende o currículo como um conjunto de matérias [...], programas, lista de conteúdos” (VASCONCELLOS, 2011, p. 28) e outra, mais mediadora, que busca contemplar o currículo a partir da perspectiva teórico-metodológica, da intencionalidade. Autores como Apple (1990) denominam a essas concepções ideológicas de currículo oculto.

Como pesquisamos a concepção de currículo na perspectiva da intencionalidade, interessam-nos as diferentes ênfases do currículo da escola ocidental ao longo da história. Desta maneira, na sequência discorreremos, ainda que brevemente, sobre algumas concepções⁷⁸: a Clássica, a Escolástica, a Renascentista, a Tradicional da Idade Moderna, a Tradicional do Início da Idade Contemporânea, a da Escola Nova, a Tradicional da Idade Contemporânea, a Crítica, a Neotecnicista, e a Dialético-Libertadora.

Na concepção Clássica, que compreende o período da Idade Antiga, na Grécia antiga e em Roma, a ênfase do currículo estava no sujeito, mas enquanto homem público, posto que a formação estava centrada na preparação para governar (a *Polis*) ou ter um cargo na *res publica* (esfera pública) romana. Ainda assim, havia uma preocupação com a educação integral, denominada pelos gregos de *paideia* e de *humanitas* pelos romanos. Esta se dava por meio do equilíbrio entre a formação intelectual, física e estética. Iam à escola, principalmente, crianças e jovens, mas mulheres e escravos não estavam incluídos no projeto educativo. Quem levava as crianças à escola e as ajudava com os deveres de casa era um escravo denominado pedagogo (*paidagôgós*). Em Atenas, Platão havia fundado a Academia, em 386 a.C., a qual frequentavam os mais velhos (VASCONCELLOS, 2011).

⁷⁸ Utilizamos a nomenclatura de Vasconcellos (2011), mas outros autores nos auxiliaram a compor o quadro teórico de cada período. Por isso, talvez haja alguma divergência quanto ao nome atribuído a cada um dos períodos de acordo com o autor consultado.

O período da Escolástica, durante a Idade Média, trouxe a ênfase curricular no objeto, ou seja, no saber conceitual. A *universitas studii* (universidade) oferecia um estudo catedrático, no qual geralmente o educador lia as lições e os estudantes “repetían al pie de la letra las lecciones desarrolladas” (ARÉVALO e PALEVI, 2010, p. 120). De acordo com Vasconcellos (2011), a partir do século XII tem início a expansão da escola elementar e começa-se a pensar na formação docente. Até então, somente um reduzido número de crianças eram atendidas em pequenas escolas e mosteiros. Além disso, o autor aponta para a primeira grande organização curricular, que consistia em duas partes, mantendo influência ainda hoje sobre nossa organização curricular: o “*Trivium* (três vias: Gramática, Retórica e Dialética, instrumentos básicos ou “ciências da linguagem” e do pensamento) e no *Quadrivium* (quatro vias: Aritmética, Geometria, Música e Astronomia, “ciências das coisas”)” (VASCONCELLOS, 2011, p. 33).

A concepção Renascentista, ocorrida durante o Renascimento (1300 a 1700) teve como ênfase do currículo a realidade. Segundo Vasconcellos (2011), é uma continuação do período anterior, quando há grande esforço em ampliar o atendimento às crianças, surgindo as escolas, a separação por idade e nível de escolaridade e, mais uma vez, percebe-se a necessidade da formação docente. Emergem a observação, a experimentação e se enfatiza a aplicação do conhecimento. De acordo com Shigunov Neto e Bomura Maciel (2008), esse período recebe grande influência da Reforma Protestante, o que resulta em um currículo centrado na leitura devido ao acesso ampliado à Bíblia. Segundo os autores, nesta fase acontece a ascensão da burguesia, a descoberta do Novo Mundo e se fortalecem as cidades.

No período Tradicional da Idade Moderna, que corresponde ao tempo cronológico compreendido antes do início da Idade Contemporânea, a ênfase do currículo esteve mais uma vez no objeto, ou seja, no saber conceitual. De acordo com Vasconcellos (2011), o povo ansiava por uma escola para todos, a qual era oferecida de maneira muito precária pelo Estado e contava com a ajuda do trabalho comunitário mantido pelas ordens religiosas. As escolas secundárias atendiam os estudantes das famílias ricas e começa a preocupação com a educação das moças. Libâneo (1983) constata que nesta época há ênfase no método e, desta forma, não mais se valoriza a experimentação, posto que o conhecimento é tido como

verdadeiro. Este contexto, somado ao confronto com relação aos saberes da escola entre a burguesia em ascensão e a nobreza em decadência, faz com que o currículo acabe “caindo no academicismo, no enciclopedismo, o saber pelo saber, desvinculado das questões básicas do sujeito e da realidade” (VASCONCELLOS, 2011, p. 34).

O período Tradicional do Início da Idade Contemporânea ainda coloca a ênfase curricular no objeto, ou seja, no saber conceitual, mas começa a importar-se com os aspectos procedimentais e atitudinais, com caráter instrumental. É o início do Estado-educador, com “grande aumento do número de escolas públicas, discurso da formação do cidadão, da igualdade de oportunidades e do mérito individualmente conquistado” (VASCONCELLOS, 2011, p. 34). Esta também é a época em que emergem os primeiros Jardins de Infância que, segundo Kuhlmann (2000), estavam baseados nas ideias da prática e da ludicidade do pedagogo alemão Friedrich Fröebel, da escola de Pestalozzi. A Escola Normal também se fortalece nesta época e aparecem os sistemas nacionais de ensino para serem seguidos por todas as escolas. Ainda assim, “apesar do avanço das ideias pedagógicas, a realidade próxima continua não sendo objeto de estudo dos estudantes (VASCONCELLOS, 2011, p. 35) ”.

A fase da Escola Nova, com ênfase curricular no sujeito, ocorreu na Idade Contemporânea. No Brasil, foi marcada por dois momentos: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932)⁷⁹ e *Manifesto dos Educadores* (1959). Com ênfase nas maneiras como cada criança aprende, nesta fase buscou-se uma “educação pública universal, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, para assegurar o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de cada criança, adolescente ou jovem” (SANFELICE, 2007, p. 551). De acordo com Vasconcellos (2011, p. 35), além do aprender fazendo, “neste período é enfatizado o aprender a aprender”.

Mais uma vez a Idade Contemporânea retorna a um período Tradicional da concepção do Currículo. No Brasil, ocorre durante o regime militar. Neste período, segundo Vasconcellos (2011) a formação docente em nível específico deixa de ser uma exigência e há grande ênfase sobre o conhecimento historicamente acumulado,

⁷⁹ Ambos documentos são de Domínio Público e estão disponíveis em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 22 de jan. de 2018.

uma vez que o conteúdo é considerado universal. Segundo o autor, ocorre o isolamento da escola, mas ainda assim a realidade não constituiu objeto de estudo dos educandos, pois ocorre a desvalorização do saber não disciplinar. Além disso, nesta fase “cresce a pressão do Estado sobre a escola através da definição de programas de ensino e, posteriormente, avaliações de sistema” (VASCONCELLOS, 2011, p. 35).

A concepção Crítica, na Idade Contemporânea, tem a ênfase do currículo centrada na realidade. De acordo com Vasconcellos (2011), neste período os países onde ainda não se havia alcançado a universalização da educação, como no Brasil, houve grandes movimentos neste sentido. Ainda segundo o autor, nesta fase houve duas vertentes de conhecimento: uma valorizava o saber historicamente acumulado como forma de combater a ordem dominante e a outra o menosprezava, uma vez que para este o que importava era “o saber popular, o saber burguês teria caráter intrinsecamente dominador” (VASCONCELLOS, 2011, p. 36). Além disso, a escola visava criar uma nova ordem social.

O período Neotecnicista, na Idade Contemporânea, tem ênfase curricular no saber fazer, ou seja, no objeto. Nesta concepção, a escola é universal e contempla o estudante enquanto um futuro trabalhador, almejando a empregabilidade. Dessa forma, como explica Vasconcellos (2011, p. 36), sua ênfase está no “saber-fazer, nas competências; desvalorização do saber conceitual em nome da sua rápida mudança e da apologia ao aprender a aprender”. De acordo com o autor, esta concepção é muito entusiasmada com a tecnologia, busca a adaptação social, política e econômica do estudante e seu objetivo é sobreviver individualmente, ou seja, vencer na vida, como diria Brandão (2002).

A fase Dialético-Libertadora, na Idade Contemporânea tem ênfase curricular no sujeito concreto. Segundo Vasconcellos (2011), a escola neste período é universal e o educando é considerado integralmente, inter-relacional, e pode transformar o seu meio. Ainda de acordo com o autor, é um currículo inclusivo e defende a formação específica para o magistério articulada à prática. O conhecimento é “entendido e vivenciado como conceitos, habilidades e valores” (VASCONCELLOS, 2011, p. 37). Encontramos grande aproximação entre esta fase descrita pelo autor e a pedagogia freireana, principalmente com relação às ideias de centralidade no sujeito e na preocupação com a realidade como perspectiva de

transformação do mundo. Inclusive uma das frases atribuídas a Freire e utilizadas por Gadotti⁸⁰ no título do seu livro sobre o Fórum Social Mundial “Educar para *Um outro mundo possível*” (VASCONCELLOS, 2011, p. 37) é utilizada como perspectiva política de transformação.

Elaboramos o Quadro 10, na sequência, que apresenta, de forma sintética, as dez concepções de currículo nomeadas por Vasconcellos (2011), seu período, ênfase do currículo e do conhecimento.

Quadro 10: Concepções de Currículo de acordo com Vasconcellos (2011)

Concepção de Educação	Período	Ênfase do currículo	Ênfase do conhecimento
Clássica	Idade Antiga, Grécia, Roma	Sujeito público, mas mulheres e escravos não estavam incluídos no projeto educativo	Preparação para governar ou ter um cargo na esfera pública. Havia preocupação com a educação integral: equilíbrio entre a formação intelectual, física e estética.
Escolástica	Idade Média	Objeto (saber conceitual)	Estudo catedrático, no qual geralmente o educador lia as lições e os estudantes repetiam. Acontece a primeira grande organização curricular: Trivium (Gramática, Retórica e Dialética) e Quadrivium (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia).
Renascentista	Renascimento (1300-1700)	Realidade: aplicação do conhecimento	Emergência da observação e da experimentação. Currículo centrado na leitura.
Tradicional da Idade Moderna	Antes do início da Idade Contemporânea (final dos anos de 1700)	Objeto (saber conceitual)	Ênfase no método e não mais valoriza a experimentação, pois o conhecimento é tido como verdadeiro. Cai no academicismo, no enciclopedismo, o saber pelo saber, desvinculado das questões básicas do sujeito e da realidade.

⁸⁰ GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Editora Publisher Brasil. 2007.

Tradicional do Início da Idade Contemporânea	Início da Idade Contemporânea	Objeto, mas começa a importar-se com os aspectos procedimentais e atitudinais, com caráter instrumental	É o início do Estado-educador, discurso da formação do cidadão, da igualdade de oportunidades. Emergem os primeiros Jardins de Infância. A Escola Normal se fortalece. Aparecem os sistemas nacionais de ensino. Apesar do avanço das ideias pedagógicas, a realidade próxima continua não sendo objeto de estudo dos estudantes.
Escola Nova	Idade Contemporânea	Sujeito. Aprender fazendo, aprender a aprender.	Buscou-se uma educação pública universal, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, para assegurar o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de cada criança, adolescente ou jovem.
Tradicional da Idade Contemporânea	Idade Contemporânea	Objeto (saber historicamente acumulado)	Desvaloriza o saber não disciplinar. Nem sempre é exigida formação específica do educador. Cresce a pressão do Estado sobre a escola através da definição de programas de ensino e, posteriormente, avaliações de sistema.
Crítica	Idade Contemporânea	Realidade	Possui uma perspectiva de transformação política. Há estreita relação da atividade escolar com a criação de uma nova ordem social.
Neotecnicista	Idade Contemporânea	Objeto (Saber fazer)	Estudante é visto como futuro trabalhador. A escola é universal
Dialética-Libertadora	Idade Contemporânea	Sujeito (Concreto)	A escola é universal e o educando é visto como um ser integral, mas na sua diversidade e, por isso, é prevista a inclusão. A formação docente deve ser articulada à prática. O conhecimento deve ser entendido e vivenciado a partir da perspectiva das habilidades e dos valores.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Vasconcelos (2011, p. 32 a 37).

Após esta incursão aos diferentes períodos apontados por Vasconcellos (2011) pudemos perceber que a gestão do currículo faz com que, dependendo da época e dos interesses que nela emergem, a ênfase será ora em um elemento, ora em outro, alternando-se inclusive. Daí que o autor diga que o currículo funciona como princípio educativo, o que coincide com o que referimos no Capítulo 5 desta pesquisa, ao citarmos a preocupação de Freire (1991a) com o currículo. Dizíamos da preocupação do autor com os conteúdos programáticos a serem ensinados, mas esta preocupação não se referia somente à lista de conteúdos a ser ensinada. Citamos, naquele capítulo, o que Bertolini (2004) chamou de protagonismo curricular, ou seja, a intencionalidade dos conteúdos e do próprio ato educativo.

Se queremos uma educação que leve à autonomia, precisamos de uma relação íntima entre Currículo, LDBEN e Autonomia. Neste sentido, nos perguntamos: em que medida o currículo atende à LDBEN e o quanto o currículo atende aos preceitos da Autonomia? Continuamos nos referindo, obviamente, à gestão do currículo, ao currículo oculto apontado por Apple (1990), o qual podemos encontrar descrito nos PCNs - principalmente - e também nos Temas Transversais. Com relação a estes, a LDBEN estabelece, no art. 26, que a “§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” (BRASIL, 1996). Aos PCNs não há nenhuma menção. Vemos, portanto, que a articulação entre Currículo, LDBEN e Autonomia, no Brasil, é frágil.

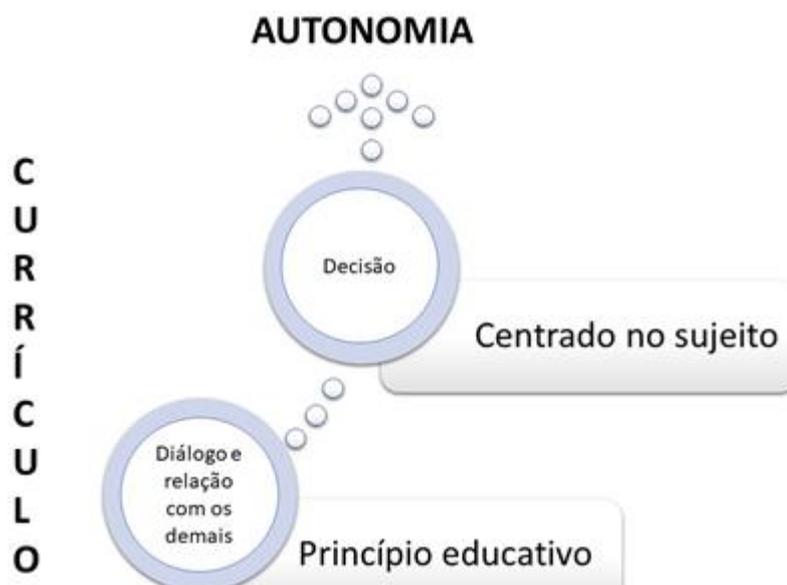
Se buscamos uma educação emancipadora, que leve à autonomia, precisamos educar para o diálogo. Por meio do diálogo descobriremos qual é o sonho, qual é a utopia de cada um e de cada uma. Assim, poderemos criar caminhos para a decisão, para a opção, para a autonomia. Como dizia Freire (1992, p. 92): quando “não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta... Não há lugar para a educação. Só para o adestramento (FREIRE, 2009, p. 92).

Ainda sobre o diálogo, percebemos que Freire (1997a; 2015), ao explicar que ele pode conduzir à autonomia, esclarece que, antes disso, há um importante caminho a ser percorrido: o da decisão. Mas esse caminho não se percorre sozinho. É na relação com os demais e acompanhado de um lúcido senso crítico, que se forja uma personalidade autônoma:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor [...]. É o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade (FREIRE, 1997a, p. 51).

Assim, sintetizando o que até agora desenvolvemos, podemos propor o currículo como princípio educativo na contemporaneidade. Sua gestão, centrada no sujeito, busca a autonomia por meio do diálogo. Para tanto, na relação com os demais estabelece e aperfeiçoa seu senso crítico. Para visualizar o raciocínio posto de forma mais didática elaboramos a figura 25, que segue.

Figura 25: O Currículo como princípio educativo e seus parâmetros



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Freire (1992; 1997a; 2009) e Vasconcellos (2011).

De acordo com Pin (2014, p. 50), juntamente ao senso crítico que acompanha o diálogo é necessário que coloquemos também a ética nas relações. De acordo com a autora, “Ao considerarmos o indivíduo como alguém que deve ser autônomo e livre entendemos que ele tem capacidade de decidir e realizar”. Assim, um currículo centrado no sujeito deve educar para a responsabilidade da decisão e, mais uma vez, é necessário chamar senso crítico, avaliar eticamente, como explica Freire (1999, p. 40):

[...] toda opção que segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis polos ou pessoas ou

posições. É a avaliação com todas as implicações que ela engendra, que me ajuda, finalmente, a optar. Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper.

Pois bem, se um currículo que leve à autonomia, no contexto contemporâneo, deve ter como centro o sujeito, isto implica que o seu fundamento mais importante é a afetividade. Ainda que pareça pouco científico este ponto de vista como de fato reconhece Vasconcellos (2011), já que no paradigma cartesiano não há como contaminar a ciência com sentimentos, o mesmo autor esclarece:

[...] se nos pautarmos no paradigma emergente (Einstein, Heisenberg, Prigogine, Morin, Maturana, Varela, Sousa Santos, Freire, Milton Santos, só para citar alguns pensadores, veremos [...] que o amor é um ponto de convergência entre a Filosofia, Psicologia, Antropologia, Nova Biologia, Neurociência, Sociologia, Teologia, Pedagogia (VASCONCELLOS, 2011, p. 60).

A afetividade, portanto, é marca distintiva do ser humano. Na obra de Freire (1987, p. 79-80), o amor, a amorosidade, são traços fortes. Com relação ao diálogo, que há pouco mencionamos como caminho para chegar à autonomia, ele comenta: “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, [...] se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. Também no trabalho docente o autor revela o fundamento da “amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos estudantes, mas ao próprio processo de ensinar (FREIRE, 1999, p. 38). Enfim, amor ao ser humano, como um todo, quando o autor declara: “jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade” (FREIRE, 1996, p. 41).

Bem, dito isso, vamos um pouco mais adiante com Vasconcellos (2011), quando o autor questiona: a partir do entendimento anterior, de que o currículo que leve à autonomia deve estar centrado no ser humano, tendo como maior fundamento a afetividade, como podemos considerar o trabalho do estudante? E o do educador? Como avançaremos na construção desse currículo? Ainda segundo o autor, não podemos perder de vista a centralidade deste currículo: a atividade humana. A partir disso, ele coloca os maiores dilemas que os currículos da atualidade enfrentam e contra os quais devemos trabalhar: a) a falta de sentido do trabalho escolar; b) o conteúdo desvinculado da vida do estudante; c) a metodologia passiva; d) avaliações classificatórias e excludentes. Na sequência, trataremos cada um destes problemas,

buscando possíveis soluções. Desta maneira, já começaremos dando a cada um deles um formato de antídoto.

A produção de sentido. Um dos maiores estudiosos da produção de sentido é Frankl (2000). Médico psiquiatra austríaco, foi prisioneiro nazista no campo de concentração de Auschwitz. Conseguiu manter-se vivo, ainda que em condições precárias, até a libertação do campo de concentração por tropas norte-americanas. Ao sair, viu-se só, quando soube que sua esposa, sua mãe, seu pai, seu irmão e muitos familiares haviam sido mortos pelos alemães nesse campo de concentração. Ainda assim, deu início aos estudos sobre o sentido existencial do indivíduo e a dimensão espiritual da existência. Em suas reflexões questiona:

Ist es wirklich so, daß der Mensch nichts weiter sei als ein Produkt vielfacher Bestimmtheiten und Bedingtheiten, seien sie nun biologisch gemeint oder psychologisch oder soziologisch? Ist der Mensch also wirklich nicht mehr als das zufällige Resultat seiner leiblichen Konstitution, seiner charakterologischen Disposition und seiner gesellschaftlichen Situation? (FRANKL, 1977, p. 148)⁸¹.

A partir desses questionamentos o autor conclui que não é somente isso, que podemos ter atitudes e, a partir delas optar pela resignação perante os acontecimentos da vida que nos atingem, ou superá-los, utilizando a obstinação (*Eigensinn*). A produção de sentido também foi o tema de pesquisa realizada por Fossatti (2009; 2013). De acordo com este autor, “não é possível compreender a realidade existencial de fazer-se pessoa somente atentando aos fatores de ordem interna ou externa, mas é necessário também levar em conta a qualidade das relações que essa pessoa vai construindo” (FOSSATTI, 2013, p. 108). Em outras palavras, a produção de sentido não ocorre somente em uma dimensão interior, mas em comunhão com o outro e com o entorno social, em um contexto de totalidade da vida humana. O autor sustenta que o processo de desenvolvimento humano se caracteriza pela sua continuidade ao longo de toda a vida e também por sua indissociabilidade entre o espiritual e o existencial. Desta forma, não há dissociabilidade entre o pessoal e o profissional, posto que uma estrutura é inerente à outra.

⁸¹“Seria realmente verdade que o homem não é outra coisa senão o produto de múltiplas determinações e condicionantes, sejam elas biológicas, psicológicas ou sociológicas? O homem realmente não é mais do que o resultado acidental de sua constituição física, de sua disposição caracterológica e de sua situação social?” (tradução nossa).

No contexto escolar, somente haverá produção de sentido em um trabalho conjunto. De acordo com Fossatti (2013, p. 88), a pessoa poderá encontrar sentido para a sua vida por intermédio de três meios: “os valores vivenciais da experiência; os valores criativos; os valores atitudinais”. Estes valores relacionam-se ao “encontro com o outro, ao qual o ser se entrega, respeita e compreende em sua singularidade” (FOSSATTI, 2013, p. 88). Por último, acrescentamos à produção de sentido o ingrediente da experiência baseada em (BENJAMIN, 1993). O autor explica que nossa experiência se preenche de sentido quando é construída de forma compartilhada. Quando a vivência é individual (*Erlebnis*), está vazia de sentido, porque o cotidiano se limita a si mesmo, é pobre e plural, onde surge o elemento fundamental da experiência: a linguagem. Benjamin (1993, p. 121) observa que o mundo se traduz na linguagem do “movimiento que constituye el conocimiento, esencial para que se pueda pensar todo y cualquier proceso educativo”. Como vimos, acabamos nos reencontrando com os conceitos de Freire (1987, 1996 e 1999) e Vasconcellos (2011): o diálogo e a amorosidade.

O conteúdo significativo tem a ver com o que mencionamos nesta pesquisa sobre ler o mundo, sobre a leitura “numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1989, p. 7). Mas agora não somente nos referimos à leitura, posto que o conteúdo precisa estar próximo da vida do estudante. É a práxis (FREIRE, 1992; 2014), mediada pelo diálogo, de forma crítica, que leva à aprendizagem. É transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Entretanto, esta prática demanda método, rigorosidade e formação continuada, educadores e de educandos “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] e a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes” (FREIRE, 1996, p. 13).

As metodologias ativas pressupõem não somente a incorporação das tecnologias no cotidiano escolar, algo que já se considera como certo no século XXI (CÁLCIZ, 2011). Também e, principalmente, concebem o combate à metodologia bancária descrita por Freire (1996) como aquela em que o educando, passivo, espera que o mestre deposite os saberes para mais tarde sacá-los no momento da avaliação. Como ensina Freire (1996, p. 13), precisamos buscar “a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida

rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita”. O uso das metodologias ativas é um processo de mão dupla. De acordo com Cáliz (2011, p. 7) ensinar por meio de metodologias ativas é um processo bidirecional: “El profesor aprende de su alumno a ajustar su intervención educativa por la respuesta que éste muestra ante intervenciones anteriores. El alumno enseña a su maestro a enseñarle”. De acordo com a autora, o estudante, por sua vez, observará os resultados que obtém durante o processo e, conforme as expectativas, ajusta seu novo padrão de expectativas. Dessa maneira, o ensino transforma-se em um processo dinâmico de duas direções.

As avaliações diagnósticas, por sua vez, são essenciais para que saibamos o que fazer com os resultados que obtemos. Como vimos, avaliações em larga escala como o PISA geram relatórios com indicadores bastante completos. Já naquelas páginas nos perguntávamos se de uma maneira geral (pelo menos) a gestão das escolas brasileiras teria conhecimento dos dados que ali estão disponíveis. Referimo-nos ao relatório INEP/MEC de 2015, de livre acesso pela web. Além de oferecer um perfil do conhecimento e habilidades dos estudantes, pode-se obter indicadores dos questionários sobre como essas habilidades se relacionam com variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais.

Além disso, estão disponíveis indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo. Segundo Sudbrack e Cocco (2014), a função das avaliações em larga escala consiste em subsidiar e nortear as políticas públicas educacionais. De acordo com as autoras, “no cenário do capitalismo global, a problemática da avaliação tem impactado na elaboração de Políticas Educacionais capitaneadas pela exigência da competitividade, a fim de melhorar a eficácia e a eficiência da ação educativa” (SUDBRACK e COCCO, 2014, p. 349). Em outras palavras, os resultados desses testes são apresentados como indutores de qualidade, definindo o rumo das decisões a serem tomadas em educação.

Canan e Eloy (2006), por sua vez, entendem que existe a possibilidade de avaliações em larga escala terem uma função de estímulo à busca da excelência, bem como podem atuar como ferramenta para a gestão. Em sua pesquisa sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), as pesquisadoras ouviram os coordenadores de curso de uma universidade comunitária do sul do

Brasil, auferindo dados – ainda preliminares, como elas mesmas reconhecem, mas significativos -, que acenam para um impacto positivo do junto à universidade.

Em suma, podemos dizer que os parâmetros de um esboço para a gestão de um currículo centrado no sujeito, que leva à autonomia, e que se baseia no diálogo e na relação com o outro, buscando decisões críticas, são os seguintes: a) a produção de sentido do trabalho escolar; b) o conteúdo vinculado à vida do estudante; c) as metodologias ativas; d) avaliação diagnóstica e formativa. Desta maneira, acreditamos, estudos futuros poderão pautar-se sobre estes parâmetros e, aprofundando-os, levar a um currículo que promova o protagonismo discente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão desta pesquisa, vem-nos a consciência do inacabamento que descreve Freire (1996). Como dizíamos desde o início, não temos a pretensão de responder todas as perguntas, mas ainda assim contribuir com a grande malha de estudos e questionamentos que ainda serão produzidos sobre o tema. Assentada na metodologia dialética, a intenção é justamente pensar as contradições da realidade, a qual está em permanente transformação.

Tratou-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, a qual contou com dados documentais, empíricos e os conceitos freireanos, principalmente com relação à autonomia. A escolha por este autor deve-se à sua aderência ao estudo da autonomia, principalmente no que concerne à perspectiva do educando. Além disso, Paulo Freire esteve exilado no Chile durante longo período, onde deu início à sua intensa produção intelectual. Freire, portanto, influenciou de maneira profunda a educação dos dois países. Fica, entretanto, o questionamento de quanto cada um teria se apropriado da sua influência, principalmente no que concerne ao conceito e à prática da autonomia. No Chile, por exemplo, o método Paulo Freire foi utilizado em todos os programas oficiais de alfabetização em 1964. No Brasil também houve movimentos neste sentido em 1962, no Nordeste, mas parecem ter sido mais isolados. Os dados foram examinados à luz das orientações da Análise de Conteúdo.

O problema da pesquisa residiu na seguinte questão: Quais são as percepções que os acadêmicos brasileiros da Universidade La Salle e os acadêmicos chilenos da *Universidad de Los Lagos*, estudantes do primeiro semestre do ano de 2017 nos cursos de graduação dessas universidades, possuem sobre sua autonomia e de que forma tais percepções se aproximam ou se distanciam do disposto na legislação educacional de cada um desses países e da concepção freiriana de autonomia? Neste mesmo caminho, estabelecemos o objetivo geral, que se propôs a analisar as percepções dos acadêmicos brasileiros da Universidade La Salle e dos acadêmicos chilenos da Universidade de Los Lagos, estudantes do primeiro semestre do ano de 2017 nos cursos de graduação dessas universidades, sobre sua autonomia e de que forma tais percepções se aproximam ou se distanciam do disposto na legislação educacional de cada um desses países e da concepção freiriana de autonomia.

Toda a investigação orbitou em torno de quatro questões norteadoras, as quais orientaram a pesquisa e conduziram as buscas, relacionadas a quatro objetivos específicos. A primeira delas quis saber como é abordada a questão da autonomia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil) e na Ley General de Educación (Chile). O objetivo específico diretamente relacionado a ela versou sobre Contextualizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil) e a Ley General de Educación (Chile), analisando como cada um desses dispositivos aborda a questão da autonomia. Estas questões foram abordadas nos Capítulos 3 e 4, que contextualizaram as referidas legislações e lançaram um olhar analítico à LDBEN 9394 e à Ley General de Educación, buscando aproximações e distanciamentos. Além disso, o Capítulo 4 discorreu sobre a influência dos organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais, passando pelo PISA, analisando seu discurso e prática.

Percebemos, neste sentido, que a LDBEN estabelece, no artigo 35, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996), mas não define os três elementos essenciais ao aprimoramento do educando como pessoa humana, tampouco esclarece onde podemos encontrar essa definição, para a qual tivemos que recorrer aos PCNs. Eles trazem a definição de cada uma das três dimensões: ética, desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Além disso, os PCNs dispõem que, para o desenvolvimento da autonomia, são necessários: ambiente favorável, opção metodológica que valorize a bagagem de conhecimentos e que incentive a interação e a participação, ultrapassando os limites do conhecimento (intelectual), alcançando o âmbito moral, afetivo e sociopolítico (MEC, 1998). Com relação ao PISA, inferimos que o mesmo pode ser indicador de qualidade, mas na medida em que seus resultados servem de avaliação com função diagnóstica e formativa. Analisando a *Ley General de Educación* do Chile, ponderamos o desenvolvimento da autonomia no contexto do PISA. Descobrimos que o Brasil também cresceu em Ciências e Matemática o último exame, mas caiu dois pontos em Leitura, enquanto o Chile subiu cinco pontos neste item. Teria a capacidade de ler a palavra e ler o mundo, a leitura crítica de nossos estudantes alguma relação com a autonomia? Precisamos refletir sobre esse ponto. O PISA gerou vários relatórios diagnósticos e formativos, mas nos perguntamos se eles são

utilizados. A LGE chilena concebe a autonomia do estudante vinculada ao âmbito pessoal e social, mas também estabelece capacidades a serem desenvolvidas no âmbito do conhecimento e da cultura, como pensar de forma livre e reflexiva, avaliar e avaliar-se criticamente, conhecer e organizar a experiência; analisar processos e fenômenos complexos, reconhecendo sua multidimensionalidade e multicausalidade. Além disso, é muito clara ao estabelecer direitos e deveres dos estudantes, pais e responsáveis legais, profissionais da educação, assistentes educacionais, equipes diretivas e mantenedoras educacionais. A LDBEN, por sua vez, traz somente deveres de pais e educadores. Com relação à educação, a LDBEN diz que é dever da família e do Estado, mas não esclarece qual é o papel da família além de fazer a matrícula. Com relação à educação a LGE diz que corresponde preferencialmente aos pais o direito e o dever de educar, que o Estado deve outorgar proteção a esse direito e a comunidade tem o dever de contribuir ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação.

A segunda questão norteadora quis saber quais são as representações dos acadêmicos brasileiros da Universidade La Salle e dos acadêmicos chilenos da Universidad de Los Lagos sobre sua percepção quanto à autonomia. O objetivo específico a ela atrelado buscou descrever as percepções dos acadêmicos brasileiros da Universidade La Salle e dos acadêmicos chilenos da *Universidad de Los Lagos* sobre sua autonomia. Este é tema do Capítulo 5. Em sua maioria, os participantes da pesquisa foram jovens moças na faixa etária dos 17 aos 25 anos, no primeiro semestre de sua primeira graduação. Nas respostas aos questionários identificamos quatro categorias: a) a primeira categoria foi aprendizagem, mostrando, como já havíamos sinalizado, que a autonomia é um caminho, um processo de vir a ser; b) a segunda categoria foi *desenvolvimento da autonomia*: o conceito apontado ficou próximo daquilo que estabelecemos, sinalizando que a autonomia se dá na comunhão com o outro e deve servir para aperfeiçoar a nós mesmos, ao outro e ao entorno (sustentabilidade social); Os estudantes brasileiros se sentem menos autônomos que os chilenos; b) a terceira categoria identificada foi *família*: nem brasileiros, nem chilenos atribuem autonomia à escola; os estudantes chilenos atribuem a autonomia à família; os educandos brasileiros atribuem autonomia à vida, aos amigos, mas lhes falta um 'lugar' para o desenvolvimento da autonomia; parece haver relação entre essa ausência e a ausência desse espaço

para a família na legislação brasileira; d) a última categoria identificada foi *escola*: é apontado como lugar de frustrações; mas também de boas recordações; na opinião dos estudantes é lugar de pouco desenvolvimento de autonomia.

A terceira questão norteadora, juntamente com o objetivo específico que a ela corresponde, estabelece aproximações e distanciamentos entre o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil), a *Ley General de Educación* (Chile), as concepções dos acadêmicos brasileiros e chilenos e a concepção freireana de autonomia. Esta questão também foi tratada no capítulo 5, onde conceituamos autonomia na escola - e na vida - como *forma de crescimento humano, desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo*. Nos questionários dos estudantes auferimos que seu entendimento de autonomia se aproximou bastante deste que desenvolvemos, tanto na dinâmica do vir-a-ser, como na questão do relacionamento com o outro, um pressuposto freireano. Naquele país, a autonomia do estudante, na LGE, está vinculada ao âmbito pessoal e social, mas também estabelece capacidades no âmbito do conhecimento e da cultura, como pensar de forma livre e reflexiva, avaliar e avaliar-se criticamente, conhecer e organizar a experiência, analisar processos e fenômenos complexos, reconhecendo sua multidimensionalidade e multicausalidade. Além disso, a LGE estabelece direitos e deveres dos estudantes, pais e responsáveis legais, profissionais da educação, assistentes educacionais, equipes diretivas e mantenedoras educacionais. Enquanto isso, a LDBEN traz somente deveres de pais e educadores. Com relação à educação, a LDBEN estabelece que é dever da família e do Estado, mas não esclarece qual é o papel da família além de fazer a matrícula dos filhos na escola. De acordo com a LGE, corresponde preferencialmente aos pais o direito e o dever de educar, o Estado deve outorgar proteção a esse direito e a comunidade deve contribuir ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação. Podemos aprender com os chilenos que a educação é dever da família, a qual tem um papel “insubstituível” (CHILE, 2009), no qual o Estado a apoiará. Os estudantes, por sua vez, como já anunciamos, percebem a *práxis* e a emancipação no conceito de autonomia, próximo daquilo que estabelecemos - autonomia de dá na comunhão serve para melhorar a nós mesmos, ao outro e ao entorno (sustentabilidade social).

A quarta e última questão norteadora, bem como o objetivo específico a ela atrelado, propõe um esboço de parâmetros para a gestão do currículo para a autonomia, de forma que estes possam servir como subsídio para estudos futuros sobre o tema. Neste sentido, entendemos que um currículo contemporâneo que leve à autonomia deve estar centrado no sujeito. Ademais, precisa estar pautado no diálogo e na relação com o outro, buscando decisões críticas. A partir daí seus parâmetros poderão contemplar: a) a produção de sentido do trabalho escolar; b) o conteúdo vinculado à vida do estudante; c) as metodologias ativas; d) avaliação diagnóstica e formativa.

Assim, ao perseguirmos nosso problema de pesquisa, incursionamos além da revisão de literatura, à análise documental, principalmente às duas leis que são as bases da educação nacional do Brasil e do Chile. Ao final da pesquisa, chamou-nos a atenção uma relação encontrada entre os dados empíricos e a análise documental: a ausência da família brasileira, tanto nos relatos dos estudantes com relação ao lugar de desenvolvimento da autonomia, como na LDBEN 9394/96, enquanto principal provedora da educação aos filhos. Ou seja, a Ley General de Educación oferece uma atenção especial à família enquanto provedora da educação dos filhos e coloca o Estado (e toda a comunidade) como apoiador deste direito e dever. Nos questionários dos estudantes, por sua vez, foi possível perceber que os mesmos atribuem o desenvolvimento de sua autonomia à família. Os estudantes brasileiros, por sua vez, atribuem o desenvolvimento da sua autonomia à vida, aos amigos e não à família, enquanto que a nossa atual LBDEN parece colocar o papel de educar em situação de igualdade entre a família e o Estado, não especificando o papel de cada um. Parece bastar que os pais realizem a matrícula.

Desta maneira, chegamos ao término da pesquisa, mas não ao fim dos questionamentos, que esperamos continuar suscitando para que novos estudos venham a perseguir novos projetos: como faremos a relação entre a LDBEN 9304/96 com a autonomia descrita nos PCNs? Após a colocação em prática da nova BNCC, qual será o papel dos PCNs? E dos Temas Transversais? Como atribuir maior valor à família na educação por meio da legislação e das práticas pedagógicas? Como colocar em prática os parâmetros esboçados para a gestão de um currículo que leve ao protagonismo discente e à autonomia?

De todas as formas, como em algum lugar já afirmamos, fica a convicção de que somos seres deste universo e nele nos relacionamos, crescemos e, em comunhão com nossos semelhantes, nos (e o) (trans)formamos continuamente, buscando a autonomia. Esta deve servir para tornar melhor a nós mesmos, ao outro e ao entorno.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dizionario di filosofia**. Torino, UTET, 1961.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 113, p. 51-64, 2001.

ANDREOLA, Balduino Antonio. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. **Cadernos de educação**, n. 29, 2007.

_____. Por uma pedagogia das grandes urgências planetárias. **Educação (UFMS)**, v. 36, n. 2, p. 313-330, 2011.

_____. Ética e solidariedade planetária. **Estudos Teológicos**, v. 41, n. 2, p. 18-38, 2013.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Projeto Político-Pedagógico em enunciação política**: uma análise prática da discursiva docente. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas de educação superior no Brasil: um estudo da relação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com o setor produtivo (1980-1992). In: CATANI, Afrânio Mendes; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.) **Educação superior iberoamericana**: uma análise para além das perspectivas mercadológicas da produção de conhecimento. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.

_____. **Pós-Modernidade & Ciência**: por uma história escatológica? Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 2013.

APPLE, Michael W. **Ideology and Curriculum**. New York: Chapman and Hall, 1990.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 193-204, 2008.

ARÉVALO, Gómez; PALEVI, Amaral. Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, vol. 40, n. 2, 2010

BALZAN, Fabíola Ponzoni. **Seja um professor!** A profissão e a publicidade em discurso. 2015, 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e ambiguidades da autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autónomo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63, 2015.

BARBOSA, Rosa Amélia. **Escola e cidadania nas diretrizes das políticas educacionais para a educação básica**. 2016, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARROS; Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Liquid modernity**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2013.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Paidós, 1993.

BERTOLINI, Marilene Amaral. Construindo currículo para o ensino fundamental: uma perspectiva freireana. *In: Seminários Paulo Freire: Reflexões sobre currículo, formação de professores, educação de jovens e adultos e movimentos sociais*. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2004.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Prefácio - apresentação. *In: A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. 3ª edição. UFSC/Cortez, 2012.

BORGES, Carolina Campos; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Transição para a vida adulta: autonomia e dependência na família. **Revista Psico**, v. 40, n. 1, p. 42-49, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Porto Alegre: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. (MEC/SASE, 2014). Disponível em: www.pne.mec.gov.br. Acesso em 10.05.2014.

_____. **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador**. 2 ed. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011.

_____. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 20 de

dezembro de 1996. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em 07.12.2014.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 07.12.2014.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, 2010.

CÁLCIZ, Alejandra Baro. Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. **Revista digital innovación y experiencias educativas**, p. 1-11, 2011.

CANAN, Silvia; ELOY, Vanessa. Políticas de avaliação em larga escala: O ENADE infere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**. v.11, p. 621-640, 2016.

CARNEIRO, Antônio Lineu; CRUZ, Christiane Gioppo. Apresentação – LDB: o processo de tramitação. **Educar**, Curitiba, n. 11, p. 107-115, 1995.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 52, p. 416-435, 2013.

CASTILHO, Euclides Ayres; KALIL, Jorge. Ética e pesquisa médica: princípios, diretrizes e regulamentações. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, Uberaba, v.38, n.4, p.344-47, 2005. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd153/aspectos-eticos-em-pesquisas-envolvendo-seres-humanos.htm>. Acesso em 02.04.2017.

CASTRO, Juliana Conti. **O discurso da nova escola**: Procedimentos e valores. 2013. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CHILE. Ley 19.876, del 22 de mayo de 2003. **Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media**. Disponível em: <http://bcn.cl/1vc1b>. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. Ley 20.370, del 17 de agosto de 2009. **Ley general de educación**. Disponível em: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>. Acesso em 02 de dez 2016.

_____. **Constitución Política de Chile**, actualizada a octubre de 2010. Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Chile.pdf. Acesso em 02 dez 2016.

_____. Ley 20.710, del 11 de diciembre de 2013. **Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema**

de financiamento gratuito desde el nivel Medio Menor. Disponível em: <http://bcn.cl/1uw6k>. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. Ministerio de Educación. Mineduc. **Bases de datos de matriculados.** Mifuturo.cl, 2018. Disponível em: <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados>. Acesso em 20 de jan. de 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORRÊA, Sandro Alves; ECHEVERRIA, Agustina Rosa; OLIVEIRA, Sandra de Fátima. A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas escolas da rede pública do estado de Goiás – Brasil: a abordagem dos Temas Transversais - com ênfase no tema Meio Ambiente. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, v. 17, p. 1-19, 2006.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. **Políticas Educacionais: elementos para reflexão.** Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

CRESWELL, John W. **Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches.** US: Sage publications Ltd, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1, p. 141-159, jan./abr. 2014.

CURY, Augusto. **Ansiedade: como enfrentar o mal do século - a Síndrome do Pensamento Acelerado: como e por que a humanidade adoeceu coletivamente das crianças aos adultos.** São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

_____. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? **Cadernos de Pesquisa**, n. 101. P. 3-19, 2013.

CUPOLILLO, Amparo Villa. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Revista Práxis Educativa**, v. 2, n. 1, p. 51-64, jan.-jun. 2007.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2014.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** Campinas: Papirus Editora, 1997.

_____. **Ser professor é cuidar que o estudante aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 1541.

DOZOL, Marlene de Souza. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. **Revista Perspectiva.** Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 21, p. 105-118, 1994.

DURKHEIM, Emile. **Erziehung, moral und gesellschaft.** Deutschland: H. Luchterhand, 1973.

EMMERICH, Oliveira Adauto; FAGUNDES, Quintao Daniel. Revisitando “Velhos” Escritos Para Uma Saúde Do Futuro. **Saúde & Transformação Social**, v. 6, n. 2, 2015.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Avaliação da Educação**, v. 29, n. 1, p. 15-26, 2013.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FERNANDEZ, Alícia. **A atenção aprisionada.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

_____. **La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

FERNÁNDEZ, José Tejada. **El papel del profesor en la innovación educativa.** Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*, 19, p.19-32, 1995. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42286/90209>. Acesso em 14.08.2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente. **Revista de psicologia social e institucional**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2000.

FOLADORI, Guillermo. Avanços e limites da sustentabilidade social. **Revista paranaense de desenvolvimento**, n. 102, p. 103-113, 2002.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores**: por uma logoformação. 2009, 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Editora Unilasalle, 2013.

_____; GANGA-CONTRERAS; JUNG, Hildegard Susana. Reflexiones en torno a la gobernanza universitaria: Una mirada desde Latinoamérica. **Revista Espacios**, vol. 38, n. 35, p. 14-26, 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p14.pdf>. Acesso em 30 de ago. 2017

_____; GUTHS, Henrique; SARMENTO, Dirleia Fanfa. Perspectivas para o Bem-estar na Docência: Trajetória de Vida e Produção de Sentido. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. XIII, n. 1-2, p. 271- 98, 2013.

_____; GANGA-CONTRERAS; JUNG, Hildegard Susana. Governança Universitária em debate: Uma perspectiva Latino-americana. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Processos pedagógicos na educação superior**. Campinas: Mercado de Letras, 2018 - No prelo.

FRANCO, Denise Vieira. **Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010**: participação e representatividade em questão. 2013. 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

FRANKL, Viktor Emel. **...Trotzdem Ja zum Leben sagen**: Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München: GGP Media GmbH, Pößneck, 1977.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4, abril-junho, p. 5-23, 1963.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Todos Irmãos, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância de aprender a ler**: em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **A educação na cidade**: Projeto pedagógico. São Paulo: Editora Cortez. 1991a.

_____. A Educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991b.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25ª edição.1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1997a.

_____. Papel da educação humanizadora. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, jan/jun, p. 9-17, 1997b.

_____. **Professora Sim, tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'água, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, vol. 15, no 42, p. 259-268, 2001b.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

_____; ARAÚJO, Ana Maria (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. *In*: LINHARES, Célia & TRINDADE, Maria de Nazaré (orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Editora Publisher Brasil. 2007.

_____. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GANGA-CONTRERAS, Francisco; SUÁREZ-AMAYA, Wendolín; JUNG, Hildegard Susana. Breves apontamentos em torno dos desafios da Universidade Latino-americana. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Processos pedagógicos na educação superior**. Campinas: Mercado de Letras, 2018 - No prelo

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

GRAMSCI, António. **Obras escolhidas**. Volume I. Tradução de Manuel Cruz. Instituto Gramsci. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse**. Hamburg: Nicolin and O. Poeggeler, 1969.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Ed. Positivo, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores conjunturais em 2017 - por mês**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/indicadores_2017.php. Acesso em 02.09.2017.

INEP, MEC. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/naEkpK>. Acesso em 07 jan. 2018

INEP, Brasil. Resumo técnico. **Censo da Educação Superior 2013**. 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em 23.09.2016.

_____. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2003. Disponível em: www.oei.es/historico/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf. Acesso em 11.10.2016.

_____. **Situação da Educação Básica no Brasil**. 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000108.pdf>. Acesso em 11.10.2006.

JESUS, Tiana Brum de. **Um dique no meio do caminho**: Processos de reassentamento e a intersectorialidade das políticas sociais. 2014. 176f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

JUNG, Hildegard Susana; MIRA, Ane Patrícia de; FOSSATTI, Paulo. A Contribuição de Anísio Teixeira para a Promoção do Bem-estar Docente. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.15, n.3, 151-167, 2017.

_____; SUDBRACK, Edite Maria. **Educação e Formação Continuada**: uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio – Percalços, desafios e possibilidades. Curitiba, CRV, 2016.

KANT, Immanuel. **Grundlegung zur metaphysik der sitten**. Berlin: L. Heimann, 1870.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. C. Neves e A. Toribio. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida; GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. Porque não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do substitutivo Darcy Ribeiro. **Educar**, Curitiba, n. 11, p. 107-115, 1995.

KUHLMANN, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, p. 177-192, 2000.

LAMARRA, Norberto Fernández; MOLLIS, Marcela; RUBIO, Sofía Dono. La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 11, p. 161-188, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, v. 3, 1991.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

_____. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **Revista da ANDE**, n. 11, p. 5-13, 1986.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Macedo, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDTKE, Menga e CRUZ, Giseli. Um estudo sobre as relações entre o professor de educação básica e a pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, n.3, p.23-39,

2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/en_a0635125.pdf. Acesso em 02.04.2017.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARQUEZAN, Reinoldo. A constituição do corpus de pesquisa. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, p. 97-110, 2009.

MARTINS, Ângela Maria. Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil / Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan./abr., p. 73-98, 2011.

_____. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de pesquisa**, v. 115, n. 1, p. 207-232, 2002.

MARX, Karl. **Das kapital**: kritik der politischen ökonomie. Altenmünster: Jazzybee Verlag, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Über Erziehung und Bildung**. Berlin: Volk und Wissen, 1961.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2007.

MEC, Brasil. **Relatório educação para todos 2000 – 2015**. Junho de 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em 11.10.2016.

_____. INEP. **Ações internacionais – o que é o PISA**. Dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. Acesso em out 2017.

_____. **PCN Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

MEDINA, Naná Mininni. Formação de multiplicadores para educação ambiental e a educação ambiental na educação formal. *In*: PEDRINI, A.G. (Org.). **O Contrato Social da Ciência, unindo saberes na Educação Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014.

MÉSZÁROS, István. **La educación más allá del capital**. Tucumán: Siglo XXI, 2008.

MICHELOTTO, Regina Maria. **Democratização da educação superior: o caso de Cuba**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

MIRANDA, Natália Pergher; SARTURI, Rosane Carneiro. Entre o público e o privado na gestão da educação pública. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – Educere**. Curitiba: PUCPR, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Diretrizes e Parâmetros curriculares Nacionais. *In: V Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores*, Águas de São Pedro – Brasil, 1998.

MONTALVÃO, Sérgio. Liberdade de ensino versus totalitarismo: A semântica política dos substitutivos de Carlos Lacerda durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (1958-1959). **Revista de História**. São Paulo, nº 169, p. 293-322, julho / dezembro 2013.

MONTEIRO, Luis Gonzaga Mattos. **Neomarxismo: indivíduo e subjetividade**. 1992. 410f, Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 82-95, 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em www.cliente.argo.com.br. Acesso em 27.05.2015.

NEGRÃO, Eleduina Sandra. **Refletindo sobre a importância da autonomia na educação**. 2006, 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2006.

NETO, Henrique Fernandes Alves. **As definições, funções, sentidos atribuídos ao Ensino Médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: disputas para além da emancipação e competências**. 2014, 146f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

NEVES, Dêner Geraldo Batista. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação de valores na concepção dos educadores**. 2013, 86f, Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

NODARI, Paulo César; SAUGO, Fernando. Esclarecimento, educação e autonomia em Kant. **Conjectura**, v. 16, n. 1, jan./abr, p. 133-167, 2011.

NOGARO, Arnaldo e SILVA, Henriqueta Alves. **Professor reflexivo: prática emancipatória?**. 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

NOSELLA, Paolo. Ética e pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1329102.pdf>. Acesso em 01.04.2017.

NÓVOA, António. **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Marco Antônio Oliveira. **Autonomia como pressuposto ético para a educação**: uma leitura de Paulo Freire. 2011, 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.

OCDE / PISA 2012. **Resultados de PISA 2012 en foco**: Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. OCDE. Disponível em: <https://goo.gl/9fPXKb>. Acesso em 01 nov. 2017.

OMS. Organización Mundial de la Salud. Organización Panamericana de la Salud. **Depresión y otros trastornos mentales comunes**: estimaciones sanitárias mundiales. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/7ytP8u>. Acesso em 23 de jan. de 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em 01 de set. de 2017.

_____. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de ação de Viena**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena, 14 a 25 de jun. de 1993. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em 01 de set. de 2017.

OTRANTO, Celia Regina. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, v. 18, n. 1-2, p. 1-7, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda. **Anais do XXIII Seminário Nacional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)**, Porto Alegre, 2007.

PAPA FRANCISCO. **Carta Encíclica Laudato Si'**. 2015. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 27 de jan. de 2018.

PATRÍCIO, Z. M. Cenas e Cenários de uma família: A concretização de conceitos relacionados à situação de gravidez na adolescência. *In: BUB, L. I. R. et al. (Org.) Marcos para a prática de Enfermagem com famílias*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994

PEROZA, Juliano; Silva, Camila Pompeu; Akkari, Abdeljalil. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação. **Revista Reflexão e Ação**, v.21, n.2, p. 461-481, jul./dez. 2013.

PIAGET, Jean. HELLER, Joseph. **La autonomía en la escuela**. Buenos Aires: Losada, 1962

PIAZZI, Pierluigi. **Estimulando Inteligência**. São Paulo: Aleph, 2008.

PIN, Silvana Aparecida. **Educar o humano**: construção do sujeito em Paulo Freire. Frederico Westphalen: Litografia Pluna Ltda, 2014.

POLICARPO JÚNIOR, José; SANTOS, Claudemir Inacio dos. Learning to live together in peace and harmony: um olhar comprometido com a formação humana. **Conjectura**, v. 20, n. 2, p. 94-111, maio/ago, 2015.

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

RIBEIRO, Wagner Costa. Conhecimento tradicional e propriedade intelectual nas organizações multilaterais. **Ambiente & Sociedade**, v. X, n. 1, p. 39-55, jan.-jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v10n1/v10n1a04.pdf>. Acesso em 10.04.2016.

ROCHA, Marcelo e SALBEGO, Juliana. Por uma educação política: diálogos possíveis entre Paulo Freire e Edward Said. *In: FREITAS, Ana Lúcia Souza; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (orgs.) Paulo Freire: em diálogo com outros (as) autores (as)*. Passo Fundo: Méritos, 2014.

RODRIGUES, Maria Socorro Pereira; SOBRINHO, Elísio Holanda Guedes; SILVA, Raimunda Magalhães. A família e sua importância na formação do cidadão. **Família, Saúde e Desenvolvimento**, v. 2, n. 2, p. 40-48, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Editora Abril, 1987.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p.542-557, 2007.

SANTOS, Maria Clara Pereira. **A fragmentação do conhecimento na LDB**: um olhar sobre uma educação em retalhos. 2016, 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

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

SCHEUERMANN, Aniele Elis; JUNG, Hildegard Susana; CANAN, Silvia Regina. Educação de tempo integral no Brasil, passos e descompassos: de Ruy Barbosa e Anísio Teixeira aos dias atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 422-439, 2017.

SCHMITZ, Bethsáida de Abreu Soares et al. A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina escolar. **Cad. Saúde Pública**, vol.24, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008001400016>. Acesso em 02.09.2017.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; BOMURA MACIEL, Lizete Shizue. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em revista**, n. 31, p.169-189, 2008.

SCHNEIDER, Sergio; SCHMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/373.pdf>. Acesso em 08.04. 2016.

SILVA, Rafael Bianchi. Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 38-50, jan./abr, 2015.

SILVA, Jaíne Braga; JUNG, Hildegard Susana; SUDBRACK, Edite Maria. Relato de experiência de uma bolsista PIBIC/EM: Pesquisa e diálogo como princípios para a aprendizagem. **Vivências**, vol. 11, n. 21, p.48-54, out, 2015.

SILVA, Raimunda Maria Moreira da. **Para além do discurso oficial das políticas públicas**: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus. 2013a, 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013a.

SILVA, Sidney Reinaldo. Noratividade e políticas educacionais: bases para uma abordagem da LDB e da CONAE. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 175-193, 2013b.

SILVA, Luiz Etevaldo da. A autonomia como princípio educativo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 101, out, p. 104-108, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7716/4699>. Acesso em 10.10.2016.

SOARES, Enio José Porfirio. **Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia**: dizeres e fazeres no contexto escolar. 2015, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O Estado e os modos de produção de poder social. **Anais do 1º Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia**. Coimbra, 1989.

SOUZA, Janyne Barbosa. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico**: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03. 2015, 145f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

STRECK, Danilo R. **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: Potencial indutor de qualidade? **Roteiro**, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 20, n. 9., p. 763-788, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de Amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 40, n. 92, p. 10-19, 1963.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROMBETA, Luis Carlos. Neoliberalismo e Educação. *In*: **Desafios da Educação para os Novos Tempos**. NUEMANN, Laurício (org.). Porto Alegre: Evangraf, 2014.

TURCHI, Lenita Maria. **Qualidade total**: afinal, de que estamos falando? Texto para discussão nº 459. Brasília, 1997. Disponível em http://www.ipea.gov.br/pub/td/1997/td_0459.pdf. Acesso em 12 de nov 2017.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1996. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 23 jul 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 3ª Edição. São Paulo: Libertad, 2011.

VASCONCELOS, Naumi. **Os Dogmatismos Sexuais**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1971.

WINTER, Gabrielly da Fontoura. **Não nos damos conta disso**: Uma análise dos discursos produzidos a respeito das políticas públicas de assistência social no Jornal Zero Hora. 2016, 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Unisc. Santa Cruz do Sul, 2016.

YARDLEY, Jim. Pope Francis, in Sweeping Encyclical, Calls for Swift Action on Climate Change. **The New York Times**, 18 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2015/06/19/world/europe/pope-francis-in-sweeping-encyclical-calls-for-swift-action-on-climate-change.html>. Acesso em: 21 de jan. de 2018.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007

ZOTTI, Solange Aparecida. Currículo. *In*: HISTEDBR, Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – 20 anos. **Navegando na história da Educação Brasileira** – Glossário. Faculdade de Educação, Unicamp, 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/a.html>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE LA SALLE – CANOAS / RS / BRASIL

EDUCAÇÃO BÁSICA E AUTONOMIA DO EDUCANDO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E CHILE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa com o título: *EDUCAÇÃO BÁSICA E AUTONOMIA DO EDUCANDO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E CHILE*, sob responsabilidade da pesquisadora Hildegard Susana Jung. O estudo tem por objetivo analisar as representações dos estudantes que chegam à universidade em 2017 a respeito de sua percepção sobre autonomia. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de avaliar cientificamente o tema da autonomia do estudante que conclui o Ensino Médio e a busca de maneiras de desenvolvê-la amparados na legislação educacional vigente, caminhando ao encontro da qualidade do ensino. Esta, aqui entendida como “a geração de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento humano e das condições de vida e convívio, bem como do respeito à natureza” (BIANCHETTI e MACHADO, 2012, p. 22).

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário, que segue, realizado de maneira anônima (sem identificação). Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Hildegard Susana Jung, telefone: (51)9.9907-6320, e-mail: hildegardsjung@gmail.com.

APÊNDICE B - CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA CUESTIONARIO

UNIVERSIDAD LOS LAGOS – SANTIAGO, CHILE

EDUCAÇÃO BÁSICA E AUTONOMIA DO EDUCANDO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E CHILE

CONSENTIMIENTO INFORMADO de acuerdo con la Resolución brasileña 466/12 del Conselho Nacional de Pesquisa

Usted está siendo invitado/a a participar en el proyecto brasileño de investigación con el título: *EDUCAÇÃO BÁSICA E AUTONOMIA DO EDUCANDO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E CHILE*, bajo responsabilidad de la investigadora Hildegard Susana Jung. El estudio tiene por objetivo analizar el favorecimiento de la autonomía a partir de la Ley General de Educación en Brasil y en Chile, proponiendo la gestión del currículo para la autonomía como contenido transversal, con ejes formativos. Esta investigación se justifica por la necesidad de evaluar científicamente el tema de la autonomía del alumno que concluye la Enseñanza Media y búsqueda de maneras de desarrollarla amparados en la legislación educacional vigente, caminando al encuentro de la calidad de la enseñanza. La investigación proviene de otra investigación mayor aprobada por el Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de la Unilasalle bajo n. 34747614900005307 y por el CNPQ: 44381820142 del investigador Responsable Paulo Fossatti. Al estudiar los Modelos de Gestión del Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), una de las categorías encontradas fue el desarrollo de liderazgos, de gestores, de personas autónomas que invierten en Cooperativas, Sindicatos en la cooperación del desarrollo local y regional. Debido a ello, el presente proyecto visa a profundizar el eje de la autonomía, orientándolo al alumno que termina la Enseñanza Media, como cuestión de Tesis del Programa de Posgrado en Educación de la Unilasalle.

Su participación voluntaria en la investigación será con responder al cuestionario a continuación, haciéndolo de manera anónima (sin identificación), a través de la herramienta Google Docs.

Es importante señalar que la participación en esta investigación no acarreará ningún beneficio directo a los participantes, sin embargo, podrá contribuir para un mayor conocimiento sobre el asunto estudiado y, además, sus resultados podrán auxiliar el desarrollo de estudios futuros. No existen riesgos conocidos asociados con el procedimiento previsto, tampoco incomodidades a participantes del estudio.

La participación es totalmente voluntaria, así como la no participación no implicará en ningún tipo de perjuicio al participante. No está previsto ningún tipo de pago por la participación en el estudio y el participante no tendrá ningún coste respecto a los procedimientos involucrados.

La confidencialidad de los datos de identificación personal de los participantes será preservada, y los resultados serán divulgados de manera agrupada, sin identificación. Todas las dudas podrán ser aclaradas antes y durante la investigación, a través del contacto con la investigadora responsable: Hildegard Susana Jung, teléfono: (55)(51)9.9907-6320, e-mail: hildegardsjung@gmail.com.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ESTUDANTES CALOUROS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA IES BRASILEIRA OBJETO DO ESTUDO:

1) Assinale a alternativa que se adapta ao seu caso:

- a) () Feminino
b) () Masculino

2) Marque a sua idade (em anos):

- a) 17 – 25
b) 26 – 35
c) 36 – 45
d) 46 – 55
e) 56 – 65
f) 66 ou mais

3) Escreva a área do curso de graduação que você está começando:

4) Na sua opinião, quanto se aproxima do conceito de autonomia cada item abaixo:

Conceitos	Nada próximo	Pouco próximo	Suficientemente próximo	Muito próximo	Muitíssimo próximo
Capacidade de autodeterminar-se; antônimo de heteronímia.					
Usar de sua vontade com responsabilidade, respeitando as vontades alheias; processo, exercício é vir a ser.					
Autogovernar-se; liberdade moral ou intelectual.					
Vinculada com o contexto cultural econômico e político. Ligada com democracia.					
Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.					
Forma de crescimento humano, desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo. É para a vida inteira, precisa ser cultivado, dialogado.					

5) Levando em conta o (s) conceito (s) anterior (es), você se sente uma pessoa autônoma, a partir das potencialidades desenvolvidas na Educação Básica? (Até o 3º ano do Ensino Médio?)

Nada autônomo (a)	Pouco autônomo (a)	Suficientemente autônomo (a)	Muito autônomo (a)	Muitíssimo autônomo (a)

6) Se você acredita que desenvolveu a autonomia na Educação Básica, como se deu este processo?

7) Qual é a sua expectativa com relação à sua formação no tema autonomia durante o Ensino Superior?

APÉNDICE D - CUESTIONARIO DESTINADO A LOS ALUMNOS NOVELES DE LOS CURSOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD CHILENA OBJETO DEL ESTUDIO:

1) Señale la alternativa que se adapta a su caso:

a) () Femenino

b) () Masculino

2) Marque su edad (en años):

a) 17 – 25

b) 26 – 35

c) 36 – 45

d) 46 – 55

e) 56 – 65

f) 66 o más

3) Escriba el nombre del curso de grado que está comenzando:

4) En su opinión, ¿cuánto se acerca del concepto de autonomía cada ítem que sigue?

Conceptos	Nada cerca	Poco cerca	Suficientemente cerca	Muy cerca	Muchísimo cerca
Capacidad de autodeterminarse; antónimo de heteronimia.					
Usar su voluntad con responsabilidad, respetando las voluntades ajenas; proceso, ejercicio de venir a ser.					
Autogobernarse; libertad moral o intelectual.					
Vinculada con el contexto cultural económico y político. Relacionada con democracia.					
Perfeccionamiento del alumno como persona humana, incluyendo la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico.					
Forma de crecimiento humano, desarrollo de las potencialidades de personas y grupos, que lleven a la sustentabilidad social, en un proceso de ser y estar en el mundo de forma armoniosa con el universo. Es para toda la vida, debiendo ser cultivado, dialogado.					

5) Teniendo en cuenta el (los) concepto (s) anterior (es), ¿usted se siente una persona autónoma, a partir de las potencialidades desarrolladas en la Educación Básica y Enseñanza Media?

Nada autónomo/a	Poco autónomo/a	Suficientemente autónomo/a	Muy autónomo/a	Muchísimo autónomo/a

6) Si usted cree que ha desarrollado la autonomía en la Educación Básica y Enseñanza Media, ¿cómo pasó este proceso?

7) ¿Cuál es su expectativa con relación a su formación en el tema autonomía durante la Enseñanza Superior?

ANEXO 1 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Canoas, junho de 2017.

De: Hildegard Susana Jung, doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Unilasalle, Canoas, RS e

Paulo Fossatti, Orientador, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Canoas, RS.

Para: Professor Dr. Clede Antônio Casagrande, Vice-reitor da Universidade La Salle – Unilasalle, Canoas, RS.

Assunto: Pedido de AUTORIZAÇÃO para Realização de Pesquisa em sua Instituição de Educação Superior – Universidade La Salle, Canoas/RS/Brasil.

Estimado Vice-reitor, Professor Clede Antônio Casagrande:

Na qualidade de doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle de Canoas, RS, estou desenvolvendo, junto com meu orientador, Dr. Paulo Fossatti, investigação na linha de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas, a qual dará origem a tese do Doutorado em Educação desta universidade.

Para os meses de agosto e setembro de 2014 pretendo dar continuidade à investigação que traz por título: “EDUCAÇÃO BÁSICA E AUTONOMIA DO EDUCANDO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E CHILE”.

Tal investigação tem por objetivo geral analisar as representações dos estudantes que chegam à universidade em 2017 a respeito de sua percepção sobre autonomia.

A Referida pesquisa é parte do Projeto maior intitulado “Gestão universitária: da teoria aos modos de efetivação em diferentes Contextos do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas”, já aprovado pelo CEP da Unilasalle sob nº 34747614900005307 e pelo CNPQ: 44381820142.

Ao estudar os Modelos de Gestão do Comung, uma das categorias encontradas foi o desenvolvimento de lideranças, de gestores, de pessoas autônomas que investem em Cooperativas, Sindicatos na cooperação do desenvolvimento local e regional. Decorrente disto, o presente projeto visa aprofundar esta autonomia além do Comung, voltando seu olhar para a LDB 9304/96.

Entretanto, considerando o atual contexto, entendemos que existe a necessidade de Internacionalização, de forma a ampliar referido olhar. Desta maneira, partiremos também em busca de parceiros que podem ser exemplo de Autonomia em Educação como o primeiro lugar no PISA na América Latina, o Chile, país com o qual pretendemos desenvolver um estudo comparativo.

Caminhando nesta mesma direção encontram-se os objetivos específicos, os quais buscam:

- 1) Historicizar a gênese da LDB 9394/96, sua trajetória e a influência dos organismos multilaterais;
- 2) Conceituar a autonomia na educação;
- 3) Buscar na LDB 9394/96 espaços para a prática da autonomia na educação e sua possível relação com os resultados no PISA;
- 4) Conhecer o caso do Chile – o primeiro no PISA da América Latina – e sua Lei Geral de Educação, de 2009;
- 5) Constatar a realidade brasileira e chilena junto aos educandos do primeiro semestre dos cursos de graduação de duas universidades com relação ao desenvolvimento da autonomia;
- 6) Propor a gestão do currículo para a autonomia e verificar a necessidade de um novo tema transversal.

Esta pesquisa tem como problema a seguinte questão norteadora: Qual é a percepção do educando que chega à universidade em 2017 sobre sua autonomia?

O desenho metodológico desta pesquisa é de natureza qualitativa, posto que nosso tema de estudo, a LDB 9394/96, está carregado de componentes subjetivos, ideológicos, não sendo possível testá-los quantitativamente em laboratório. O universo das amostras é formado por duas universidades: uma brasileira e uma chilena.

No caso da Universidade La Salle, gostaríamos de aplicar um questionário, via google doc., com perguntas abertas e fechadas, a ser enviado por e-mail, para todos os alunos calouros

de 2017/1 e 2017/2, posto que é nossa intenção saber sobre o favorecimento da autonomia desenvolvido durante a Educação Básica.

Esperamos obter com esta pesquisa os seguintes resultados: uma análise sobre o favorecimento da autonomia a partir da LDB 9394/96, entendendo sua gênese, sua trajetória e a influência dos organismos multilaterais; conceituar a autonomia na educação; buscar na LDB 9394/96 espaços para a prática da autonomia na educação e sua possível relação com os resultados no PISA; conhecer o caso do Chile – o primeiro no PISA da América Latina – e sua Lei Geral de Educação, de 2009; constatar a realidade junto a educandos brasileiros e chilenos sobre seu entendimento com relação à autonomia, bem como sua percepção com relação à autonomia desenvolvida durante a Educação Básica; a partir destas concepções e à luz da teoria investigada, propor a gestão do currículo para a autonomia a partir de parâmetros para um novo tema transversal.

Considerando o acima exposto, vimos por meio deste formalizar pedido de AUTORIZAÇÃO para a realização da referida pesquisa em sua Instituição de Ensino Superior.

Colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,



Profa. Ma. Hildegard Susana Jung



Prof. Dr. Paulo Fossatti

ANEXO 2 - PEDIDO DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Canoas, agosto de 2017.

De: Hildegard Susana Jung, doctoranda en Educación en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle, Unilasalle, Canoas, RS, Brasil.

Para: Prof. Dr. Francisco Ganga Contreras, Universidad Los Lagos.

Asunto: Pedido de AUTORIZACIÓN para Realización de Investigación en su Institución de Educación Superior – Universidad de Los Lagos/Chile.

Estimado Profesor Dr. Francisco Ganga Contreras:

Como doctoranda del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle – Unilasalle de Canoas, RS, Brasil, estoy desarrollando, junto con mi director de tesis, Dr. Paulo Fossatti, investigación en la línea: Gestión, Educación y Políticas Públicas, la cual dará origen a mi tesis de Doctorado en Educación en esa universidad.

Para los meses de agosto y septiembre de 2014 pretiendo dar continuidad a la investigación que trae por título: “EDUCAÇÃO BÁSICA E AUTONOMIA DO EDUCANDO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E CHILE”.

La investigación tiene por objetivo general Analizar las representaciones de los estudiantes que llegan a la universidad en 2017 con respecto de su percepción sobre autonomía.

Dicho estudio es parte de Proyecto mayor titulado “*Gestão universitária: da teoria aos modos de efetivação em diferentes Contextos do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung)*”, ya aprobado por el Consejo de Ética en Investigación de Unilasalle bajo el n. 34747614900005307 y por el *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq): 44381820142.

Al estudiar los Modelos de Gestión del Comung, una de las categorías encontradas fue el desarrollo de liderazgos, de gestores, de personas autónomas que invierten en Cooperativas, Sindicatos en la cooperación del desarrollo local y regional. Debido a ello, el presente proyecto visa a profundizar esta autonomía hacia más allá del Comung, volviendo su mirada a la LDB 9304/96.

Sin embargo, considerando el contexto actual, entendemos que existe la necesidad de Internacionalización, de manera que dicha mirada sea ampliada. Así, partiremos también a buscar aliados que puedan ser ejemplo de Autonomía en Educación, como Chile, el primer lugar en el PISA en América Latina, país con el que pretendemos desarrollar un estudio comparativo.

Em este camino, los objetivos específicos buscan:

1) Historicizar la génesis de la LDB 9394/96, su trayectoria y la influencia de los organismos multilaterales; 2) Conceptuar la autonomía en la educación; 3) Buscar en la LDB 9394/96 espacios para la práctica de la autonomía en la educación y su posible relación con los resultados en PISA; 4) Conocer el caso de Chile – el primero en PISA de América Latina – y su Ley General de Educación, de 2009; 5) Constatar la realidad brasileña y chilena junto a los educandos del primer semestre de los cursos de grado de dos universidades con relación al desarrollo de la autonomía; 6) Proponer la gestión del currículo para la autonomía y verificar la necesidad de un nuevo tema transversal.

Este estudio tiene como problema la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la LDB 9394/96 favorece la práctica de la autonomía de parte del estudiante que termina la Enseñanza Media?

El diseño metodológico de esta investigación es de naturaleza cualitativa, puesto que nuestro tema de estudio, la legislación educacional, está cargado de componentes subjetivos e ideológicos. El universo de las muestras está formado por dos universidades: una brasileña y una chilena, ambas comunitarias y confesionales.

Nos gustaría aplicar un cuestionario a través del Google.doc., con preguntas abiertas y cerradas (anexo 1), a ser enviado por correo electrónico a todos los alumnos noveles de 2017/1 y 2017/2, puesto que es nuestra intención saber sobre el favorecimiento de autonomía desarrollado durante la Educación Básica y Enseñanza Media.

Esperamos obtener con esta investigación los siguientes resultados: un análisis sobre el favorecimiento de la autonomía a partir de la LDB 9394/96, entendiendo su génesis, su trayectoria y la influencia de los organismos multilaterales; conceptualizar la autonomía en la educación; buscar en la LDB 9394/96 espacios para la práctica de la autonomía en la educación y su posible relación con los resultados en el PISA; conocer el caso de Chile – el primero en el PISA de América Latina – y su Ley General de Educación, de 2009; constatar la realidad junto a estudiantes brasileños y chilenos sobre su entendimiento respecto de la autonomía y asimismo su percepción con relación a la autonomía desarrollada durante la Educación Básica y Enseñanza Media; a partir de estas concepciones y a la luz de la teoría investigada, proponer la gestión del currículo para la autonomía a partir de parámetros para un nuevo tema transversal.

Considerando lo anteriormente expuesto, venimos por medio de este formalizar pedido de AUTORIZACIÓN para la realización de la referida investigación en su Institución de Enseñanza Superior.

Nos ponemos a la disposición para otras eventuales aclaraciones que se hagan necesarias.

Atentamente,



Profa. Mg. Hildegard Susana Jung



Prof. Dr. Paulo Fossatti