

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO DA SILVA GOMES

**ESCOLA-DE-FERRO: UM TREM (DES)GOVERNADO PELA
“REFORMA DO ENSINO MÉDIO”**

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2018

RODRIGO DA SILVA GOMES

**ESCOLA-DE-FERRO: UM TREM (DES)GOVERNADO PELA
“REFORMA DO ENSINO MÉDIO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre na Área de Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de educadores

Orientação: Prof. Dr. Marcelo Furlin

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Gomes, Rodrigo da Silva

Escola-de-ferro: um trem (des)governado pela “reforma do ensino médio” / Rodrigo da Silva Gomes. 2018.

114 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

Orientação de: Marcelo Furlin.

1. Alteridade 2. Ensino-aprendizagens 3. Poesia I. Título.

A dissertação de mestrado sob o título: ESCOLA-DE-FERRO: UM TREM (DES)GOVERNADO PELA “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”, elaborada por Rodrigo da Silva Gomes, foi apresentada e aprovada em 04 de abril de 2018, perante a banca examinadora composta por Prof. Dr. Marcelo Furlin (Presidente/UMESP), Prof. Dr. Décio Azevedo Marques de Saes (Titular/UMESP) e Prof. Dr. Almir Martins Vieira (Titular/UMESP).

Prof. Dr. Marcelo Furlin

Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcelo Furlin

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Pós-Graduação em Educação

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores

AGRADECIMENTOS

Agradeço meus pais, Solange e Daniel, por todo o suporte necessário para que eu pudesse me debruçar inteiramente sob esta pesquisa, além do apoio incondicional de minha irmã, Cintia. Ainda, agradeço o carinho e a compreensão de minha companheira Juliana durante todo o processo de elaboração e construção do texto que se segue.

Agradeço, também, o corpo docente da Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, em São Bernardo do Campo, especialmente o professor Roger Marchesini de Quadros Souza, o professor Rui de Souza Josgrilberg, da professora Roseli Fichmann e do professor Jean Lauand. Com a mesma intencionalidade, também agradeço a secretária Priscila e os funcionários da secretaria acadêmica da universidade.

Ainda, agradeço aos professores do curso de Especialização em Filosofia Contemporânea e História, em especial professor Daniel Santos Souza e professor Wesley Adriano Martins Dourado, por todo o suporte acadêmico e apoio necessário para a construção do projeto de pesquisa que antecipou esta pesquisa.

Por fim, agradeço toda a dedicação, apontamentos, diálogos e respeito do professor Marcelo Furlin, meu orientador. Ele possibilitou que o texto trilhasse seu caminho de maneira harmônica e poética, além de científica.

Lá vai o trem com o menino

Lá vai a vida a rodar

Lá vai ciranda e destino

Cidade e noite a girar

Lá vai o trem sem destino

Pro dia novo encontrar

Correndo vai pela terra

Vai pela serra

Vai pelo mar

Cantando pela serra do luar

Correndo entre as estrelas a voar

No ar no ar no ar no ar no ar

“O trenzinho caipira”

Heitor Villa Lobos / Ferreira Gullar

RESUMO

O presente estudo pretende possibilitar um diálogo entre a poesia de Adélia Prado (1935) e a filosofia de Emmanuel Lévinas (1905 – 1995) com o propósito de permear novas vias para as relações constituídas pelos processos educacionais diante da Lei Nº 13.415, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”. Nesse sentido, cabe perceber o quanto das inquietações adelianas diante do cotidiano e de suas relações metafóricas estão expostas, por meio da linguagem e proporcionam novos caminhos capazes de potencializar as aprendizagens entre educadores e educandos e mediar suas relações pela alteridade. Tal conceito filosófico trabalhado por Lévinas sugere, neste contexto, que as relações intrínsecas aos processos de ensino-aprendizagem componham-se de poesia e filosofia para uma educação baseada no diálogo, na valorização e na ética da responsabilidade com o *Outro*. *Lato sensu*, trata-se também de uma análise filosófica e sociológica sobre os diversos contextos educacionais, bem como o quanto tais contextos são influenciados política e economicamente pelos diversos fatores que estão configurados na formação social dos indivíduos. Por conta disso, a pesquisa debruça-se também sob o paradigma educacional tradicional em oposição ao paradigma emergente de inspiração complexa como possível alternativa para a construção de novos horizontes à educação e não apenas os dualismos criados pela ciência moderna. Contudo, tais maneiras e formas podem estar dispostas, muitas vezes, a alcançarem finalidades específicas e utilitárias ditadas por fatores que, pelas transformações sociais ocorridas, tendem a encobrir o que é possível entender como essência de aprendizagens amplas, múltiplas e transcendentais. Mesmo que a filosofia de Lévinas ou a poesia de Adélia não sejam construções voltadas especificamente para a educação e/ou para uma pedagogia educacional, suas reflexões não excluem as capacidades e interações necessárias para metodologias que concebam instrumentos que consagrem as diversidades presentes no cotidiano escolar. Nessa direção, a busca por sentidos que concedam ao acolhimento do *Outro* no âmbito educacional, reconhecendo e afirmando os sujeitos nas diferenças, tendem ao sentido maior das formas capazes de emergirem em possíveis diretrizes mediadoras entre ensino e aprendizagem, transfigurando-se em um sistema aberto, inconcluso e complexo.

PALAVRAS-CHAVE: Adélia Prado; Emmanuel Lévinas; Poesia; Alteridade; Educação.

ABSTRACT

The present study intends to make possible a dialogue between the poetry of Adélia Prado (1935) and the philosophy of Emmanuel Lévinas (1905 - 1995) with the purpose of permeating new avenues for the relations constituted by the educational processes before Law No. 13,415, known as " Reform of High School ". In this sense, it is important to realize how much the anxieties about everyday life and its metaphorical relations are exposed through language and provide new ways of enhancing the learning between educators and learners and mediate their relations for otherness. Such a philosophical concept worked by Lévinas suggests in this context that the relations intrinsic to the teaching-learning processes are composed of poetry and philosophy for an education based on dialogue, valorization and the ethics of responsibility with the Other. Lato sensu, it is also a philosophical and sociological analysis of the various educational contexts, as well as how these contexts are influenced politically and economically by the various factors that are configured in the social formation of individuals. Because of this, research also looks at the traditional educational paradigm in opposition to the emerging paradigm of complex inspiration as a possible alternative for building new horizons for education, not just the dualisms created by modern science. However, such ways and forms can often be arranged to achieve specific and utilitarian purposes dictated by factors that, by the social transformations that have occurred, tend to cover up what can be understood as the essence of wide, multiple and transcendent learning. Even if Lévinas's philosophy or Adélia's poetry is not a construct specifically geared towards education and / or educational pedagogy, his reflections do not exclude the capacities and interactions necessary for methodologies that devise instruments that consecrate the diversity present in the daily school life. In this direction, the search for senses that grant to the reception of the Other in the educational sphere, recognizing and affirming the subjects in the differences, tend to the greater sense of the forms able to emerge in possible mediating directives between teaching and learning, being transfigured in an open system , unfinished and complex.

KEYWORDS: Adélia Prado; Emmanuel Lévinas; Poetry; Otherness; Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEI Nº 13.415	Lei que “reforma o ensino médio”
MEC	Ministério da Educação
MP 746	Medida Provisória Nº 746/2016

SUMÁRIO

PREÂMBULO DOS ENCONTROS	11
PLATAFORMA DE EMBARQUE.....	17
1. PRIMEIRA PARADA: O CONTEXTO ESCOLAR E A “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”	38
1.1 A ESCOLA COMO PARTE DO TODO	39
1.2 A DISSOCIAÇÃO ENTRE A ESCOLA E SEUS VAGÕES	48
2. SEGUNDA PARADA: O RECONHECIMENTO MÚTUO NO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	55
2.1 EDUCADOR E EDUCANDO.....	56
2.2 O OUTRO COMO PRINCÍPIO.....	60
3. OLHAR NO HORIZONTE: JANELAS PARA A ADMIRAÇÃO.....	67
3.1 A ALTERIDADE COMO APRENDIZAGEM PRIMEIRA	68
3.2 O MIRANDUM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....	72
4. O TRILHO (DES)MEDIDO: RUMO À ESTAÇÃO DAS SUSPEITAS	78
PLATAFORMA DE DESEMBARQUE (E EMBARQUE...)	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	98
ANEXO I (MP 746).....	99
ANEXO II (LEI Nº 13.415).....	106

PREÂMBULO DOS ENCONTROS

Um dia, ao chegar à estação de trem e aguardar pelo transporte que demorava um pouco para vir, não pude deixar de prestar atenção em uma conversa¹ entre algumas pessoas que já aguardavam seus respectivos trens que os levariam aos seus destinos. Entre elas, uma senhora que, pelo sotaque, revelava que era de Minas Gerais; também um senhor que comia tranquilamente um *croissant*. Fiquei perto o bastante para ouvi-los e distante o bastante para não atrapalha-los. De vez em quando chegavam outras pessoas e interagiam com eles. Eu tive vontade de fazer perguntas, mas confesso que, em princípio, não compreendi muito bem o que eles, entusiasmados, debatiam sobre sentimentos, subjetividades e educação. Mais tarde, quando meu trem já havia chegado e eu já estava esperando minha viagem começar, pude pensar naquela conversa da suspeita² e refletir um pouco mais sobre o que consegui perceber e sentir daquela troca de experiências. A prosa deu-se mais ou menos assim:

Adélia Prado: Estou no começo do meu desespero, e só vejo dois caminhos: ou viro doida, ou santa. Desejo a máquina do tempo para que não haja o havido e eu recomece misericordiosamente.

Emmanuel Lévinas: Você é você e eu, eu sou eu: isso não se reduz ao fato de que nós diferimos por nosso corpo ou pela cor de nossos cabelos ou pelo lugar que ocupamos no espaço. Você não acha que a gente não se surpreende bastante com essa identidade distinta do a é a? Em uma sociedade inteiramente industrializada ou em uma sociedade totalitária, os direitos dos homens se encontram comprometidos pelas mesmas práticas, cuja motivação tem subministrado eles mesmos. Mecanização e servidão!

Adélia Prado: Não sei. Só sei que se pudesse, hoje, varria, isso mesmo, varria as pessoas todas com vassoura, como se fossem ciscos.

Emmanuel Lévinas: Dostoiévski diz: “Somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros”. Eu, por exemplo, tive uma infância muito curta, se assim se pode dizer, até o começo da guerra. Pouquíssimas lembranças. Em seguida, a partida da família para fora da zona fronteira que era a Lituânia, o começo da guerra, a migração, na expectativa do fim do conflito, através de diversas regiões da Rússia. As imagens se embaralham na mudança de cenário e as lembranças se arriscam a ser mais sabidas do que lembradas. Mas assim mesmo era possível manter aí um elemento de paz, e uma infância podia ser aí preservada de choques.

¹ A conversa ficcional aqui ilustrada sugere um recurso para apresentar os autores estudados e seus principais conceitos que auxiliaram na pesquisa. Todos os fragmentos inseridos na conversa foram extraídos de suas próprias obras ou de entrevistas que concederam ao longo de sua trajetória de vida.

² O adjetivo *suspeita*, dado a esta conversa, é uma livre inspiração na constatação de Paul Ricoeur sobre os “mestres da suspeita”, em sua obra *Da interpretação. Ensaio sobre Freud*.

Adélia Prado: Dor não tem nada a ver com amargura. Acho que tudo que acontece é feito pra gente aprender cada vez mais, é pra ensinar a gente a viver. Desdobrável. Cada dia mais rica de humanidade. Eu mesma não entendo minha enormíssima paciência de ficar à toa, só pensando, pensando e sentindo. Uma coisa mecânica vira sentimento, sim. Não é apenas servidão. O que me conforta é a poesia.

Paulo Freire: Isso mesmo, minha querida. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Sou favorável ao avanço da ciência e da tecnologia, mas é importante refletir sobre o uso dessas novidades na educação.

Adélia Prado: A educação é fundamental, mesmo querendo colocar diretora no formigueiro, penso que a educação começa no sentimento. Será que virou coisa mecânica?

Paulo Freire: Uma máquina? Mas uma máquina a serviço de quem? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Chega de desumanização! Que todos: professores, alunos, pais, trabalhadores cidadãos, homens e mulheres procurem, a todo o momento, ser mais!

Emmanuel Lévinas: O homem instrumentalizado pela mecânica da educação?

Adélia Prado: Pela coisa mecânica que atravessa a vida!

Paulo Freire: Amigos, eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que, pela educação, a justiça social se implante antes da caridade. Amar é um ato de coragem.

Adélia Prado: Pra mim, tudo que a memória amou já ficou eterno.

Emmanuel Lévinas: Mas, antes de qualquer atributo, você é um outro que não eu, outro de outro modo, outro absolutamente! E é essa alteridade outra, além daquela que se deve aos atributos, que é sua alteridade; ela é logicamente não justificável, logicamente indiscernível.

Paul Ricoeur: Lembrem-se de que a compreensão do si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros símbolos e signos, uma mediação privilegiada.

Edgar Morin: Claro! Compreender não só aos outros como a si mesmo, a necessidade de se auto examinar, de analisar a auto justificação, pois o mundo está cada vez mais devastado pela incompreensão, que é o câncer do relacionamento entre seres humanos.

Emmanuel Lévinas: Além disso, a identidade do eu não é o resultado de um saber qualquer: eu me encontro sem me procurar. O outro passa à frente de mim, eu sou para o outro. O que o outro tem como deveres em relação a mim, é problema dele, não meu!

Paul Ricoeur: Entendo, mas uma coisa é a perseverança do caráter; outra, a perseverança da fidelidade à palavra dada. Uma coisa é a continuação do caráter; outra a constância na amizade.

Adélia Prado: A gente tem sede de infinito e de permanência, então, esse ser que assegura a permanência das coisas, é que eu chamo de Deus. É o absoluto. Eu quero é o seio de Deus, quero encontrar Abraão e me insinuar junto dele, até ele perder o juízo e me fazer um filho que terá muitas terras e ovelhas. Vocês ainda não me pediram, mas eu explico o que a poesia é: um trem de ferro que vira sentimento!

Emanuel Lévinas: A filosofia também. É desvelamento, exposição à luz. O infinito no finito, o mais no menos que se realiza pela ideia do infinito, produz-se como desejo. Não como um desejo que a posse do desejável apazigue, mas como o desejo do infinito que o desejável suscita, em vez de satisfazer. Desejo perfeitamente desinteressado – sentimento de bondade.

Paulo Freire: O sentimento conduz à ação. É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paul Ricoeur: Sim. A narrativa constrói a identidade do personagem, que podemos chamar sua identidade narrativa, construindo a ação da história relatada. É a identidade da história que faz a identidade do personagem que age.

Adélia Prado: Há sempre uma razão, embora não haja nenhuma explicação. Quanto a mim, dou graças pelo que agora sei e, mais que perdoo, eu amo. E parem de me massacrar com respostas perfeitas!

Emanuel Lévinas: De fato, trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou da de-posição do eu soberano na consciência de si, deposição que é precisamente a sua responsabilidade por outrem. O romance russo, o romance de Dostoiévski e de Tolstói, me parecia bem preocupado com coisas fundamentais. Livros percorridos pela inquietude, pelo essencial, a inquietude religiosa, mas legível como busca por um sentido da vida.

Josef Pieper: Mas, na verdade, o que é evidente neste mundo? Qual sentido? Acho que podemos perceber no comum e no diário aquilo que é incomum e não-diário. Admirando, meus caros.

Adélia Prado: Isso é bem verdade. Ainda bem que uma necessidade cósmica nos protege. Além disso, a coisa mais fina do mundo é o sentimento. O sentimento de admiração.

Paulo Freire: Um sentimento de admiração pela educação. Aqui, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paul Ricoeur: Sim. Todas as outras modalidades do agir: a filosofia da ação é uma semântica das frases de ação e, na sua fase reflexiva, uma investigação sobre as formas de o agente se dizer e se reconhecer verbalmente autor de seus próprios atos.

Edgar Morin: Reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento, meus amigos.

Paulo Freire: Concordo. Além disso, a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Emmanuel Lévinas: Reformar o ensino?

Edgar Morin: A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: 'a totalidade é a não verdade. Além disso, não há conhecimento que não esteja ameaçado pelo erro e pela ilusão.

Paulo Freire: Que deve haver reforma ninguém duvida, mas não sem diálogo.

Emmanuel Lévinas: A reforma que precisamos deve emergir do sacrifício de si pelo outro, com uma satisfação sem objeto.

Adélia Prado: A gente precisa procurar a transcendência para dar conta da vida. E querem saber, chega de tanta canseira e explicação. Não tenho mais tempo algum, ser feliz me consome e meu trem chegou.

A conversa, ao despertar o interesse mútuo de seus interlocutores pelo encontro com o *Outro* e suas subjetividades, ainda trouxe concepções sobre as relações entre o que é humano e o que é fruto das transformações dos sentimentos e percepções dessa humanidade com suas relações entre o que está fora dela também no cotidiano escolar. A iminência da frieza de uma escola de ferro, mesmo diante de possíveis mecanizações dos processos de ensino-aprendizagens e, conseqüentemente dos sentidos e dos sentimentos presentes nas

relações dos contextos educacionais escolares, sendo capaz de levarmo-nos para uma (re)produção involuntária mediada por uma educação que, talvez, pouco dialogue com o cotidiano de educadores e educandos pôde ser tema para as considerações desta pesquisa e do texto que se seguirá.

Sob essas perspectivas, nossa pesquisa busca explicitar as relações da educação pautadas pela unidade, unificação e também massificação das metodologias de ensino-aprendizagens trazidas pela LEI Nº 13.415. Assim, pretende-se discutir as normas propostas como base para a melhoria da educação brasileira por meio de tal política pública em diálogo com a poesia de Adélia e com a filosofia de Lévinas. Ainda, pretende avaliar o quanto tais relações podem estar singularizadas em uma formação de superficialidade mercadológica e abstrata dos sentidos, possibilitando a abertura para uma discussão sobre os processos de ensino-aprendizagens que, além de considerarem circunstâncias técnicas para uma formação que também está relacionada com a funcionalidade operacional, mas não só, favoreçam a elaboração de concepções mais humanas das relações entre educador e educando, e ainda sugira que o texto possa suportar maneiras de possibilitar as manifestações para a admiração mediante as relações que permeiam o ambiente escolar podendo, assim, fazer com que a configuração dessa escola-de-ferro apresente-se de maneira mais ampla e global e que trilhe seus diversos caminhos de forma abrangente, acolhedora, humana e contemplativa diante das implicações dos sentidos e dos sentimentos do cotidiano.

PLATAFORMA DE EMBARQUE

Explicação de poesia sem ninguém pedir

*Um trem de ferro é uma coisa mecânica,
mas atravessa a noite, a madrugada, o dia,
atravessou minha vida,
virou só sentimento.*

Adélia Prado (in Bagagem).

Ao transbordar em meio a perspectivas sobre as junções de significados que nutriram minhas experiências durante o tempo em que estive educador, permeado por diversos contextos educacionais escolares em constantes e ininterruptos movimentos de processos que foram construídos nas relações em conjunto, tive a oportunidade de sentir a magnitude e a composição de uma complexidade que não pode existir sem se transformar continuamente, nem deixar de transitar entre explosões de sentimentos que, a todo instante, dialogam com o concreto, com o frio e com a rigidez que podem permear a educação, além de experimentar as sensações de emoções vivenciadas em permanentes dinâmicas, transitando, de um lado a outro, pela imensidão do cotidiano e das infinitas relações construídas em conjunto na sala de aula.

De modo particular, nas relações presentes nos ambientes educacionais, a inquietação e o anseio de não me acostumar com a noção do saber que está sendo oferecido, ou mesmo imposto por contextos externos, raspa a tinta com o que me pintaram os sentidos³, tive a possibilidade de transitar entre a ação tomada como engrenagem, por meio de movimentos conscientes que deveriam carregar, também, o saber desaprender, além de compreender os acasos, as incertezas e as tensões existenciais caracterizadas em uma sala de aula em conjunto com as percepções das relações ali presentes.

Ali, tais percepções, em constantes mudanças, criações, transformações ininterruptas e cada vez mais concentradas em interações contínuas com objetos, aparelhos e maquinários científico-tecnológicos inventados e incrementados pelo próprio homem, estando consciente ou não de suas ações e interações, até mesmo em seus desencontros e afastamentos também por meio de uma consciência que figura diante de seus sentimentos expressos em formas de saberes, conceituações, notas, diários, conselhos de classe etc, pode acabar por permitir e sugerir uma aparente amplidão da educação em suas possibilidades plenas, mas que são ao mesmo tempo inacabadas, além de estimulantes entre os acasos presentes nos encontros com o cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem, muitas vezes áspera, que

³ Referência ao poema *O Guardador de Rebanhos*, de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa.

pode transitar entre a acidez de um discurso cheio de certezas e a perenidade de construções em contínuas experimentações estruturadas pelas incertezas inerentes a ela e aos seus desdobramentos.

Diante dos maquinários científico-tecnológicos que fazem parte dos processos de ensino-aprendizagem contemporâneos (burocracias, avaliações, metas etc.), e dos que estão inseridos na cotidianidade técnico-científica, um trem de ferro, por exemplo, é uma máquina criada pelo e para o homem que, em determinado momento, passou pela vida de Adélia Prado e transformou-se. Em princípio, uma máquina com o propósito de carregar gentes e coisas de um lado ao outro, percorrendo trilhos entre uma cidade e outra, além de facilitar os deslocamentos e encurtar a relação entre o espaço e o tempo. Uma revolução industrial na maneira como apreender as percepções, além de dinamizar interesses econômicos. Coisas mecânicas como o trem de ferro, cada dia mais, estão presentes em nossas vidas permeando nosso cotidiano e, às vezes, conduzindo nossos caminhos.

O trem de ferro de Adélia remete ao que comumente chamamos de “Maria-fumaça”, uma locomotiva a vapor surgida no início do século XIX, na Inglaterra. Para nós, brasileiros do século XXI, a “Maria-fumaça” pode carregar consigo um ar interiorano em sua concepção por meio de nossas memórias. Algo que nos remete também para a integração entre as cidades modernas e em desenvolvimento industrial, e as cidades pequenas do interior do país. Por esse aspecto, um “trem de ferro” ainda consegue, mesmo sendo uma coisa mecânica como percebe Adélia, virar sentimento, mesmo em nós. Outras máquinas, infelizmente, já não sugerem tal privilégio.

Em *Os lusíadas*, Camões, no século XVI, expressa uma noção de máquina integrada ao humano e, ao mesmo tempo, ordenada por um poder maior: no caso, Deus. A *máquina do mundo*, uma modelagem mecanicista em sua concepção, dividida em celestial e terreno, conceitualmente surgida⁴ como possível explicação da existência das coisas e do próprio mundo, além de explicações sobre o porquê das coisas existirem e serem como são, já contempla uma visão científico-tecnológica sobre geometria e astronomia que reverberará com a Revolução Científica ocorrida nos séculos seguintes. Nesse aspecto, por conta da obra em si e do contexto social do século XVI, a integração que começa a se estabelecer entre o homem e o conceito de máquina (ciência e tecnologia), possibilita e evidencia certos conflitos entre o contraste da razão e do sentimento.

⁴ A *máquina do mundo* refere-se ao cosmos, à maneira como o mundo é organizado e sistematizado. Os gregos antigos já escreviam sobre a explicação universal do mundo, tendo a Terra como centro de um sistema em que ela estaria rodeada pela Lua, pelo Sol, pelo firmamento etc.

Passados séculos de desenvolvimento científico-tecnológico e de revoluções industriais que, a cada instante, dificultam ainda mais a distinção entre homem e máquina, e mais, a possibilidade de transformação da máquina em sentimento como faz Adélia em seu poema, encontramos uma nova forma de *máquina do mundo*. Na contemporaneidade, já existem estudiosos debatendo o conceito de *máquina global* para designar uma nova explicação de como as relações políticas, econômicas e sociais são constituídas no mundo atual. Assim:

Vivemos em uma época de crise que se sintetiza em uma máquina global que atinge todas as dimensões da vida. Essa máquina global tem seu poder baseado em princípios do sistema financeiro internacional (capitalismo financeiro), na posse dos processos de produção científica e de técnica de ponta, no controle de mercados e na produção competitiva. Através dos meios de comunicação de massa, tornou-se o mais poderoso meio de transformação da vida humana. Transformações muito rápidas criam novos desafios, dilemas humanos, déficit ético, novas formas de opressão e de exclusão. (JOSGRILBERG, 2006, p. 44).

O autor trata de uma rede tecida pelo homem que acabou por prendê-lo em seu interior ordenado pelo capital financeiro, gerindo suas ações em todos os aspectos de sua vida, desde os mais cotidianos, até as maiores experiências nos modos de reproduzir as vivências e os padrões de sentimentos e comportamentos, tanto políticos, quanto socioculturais. Com isso, a educação vem trazida de modo dependente, caminhando por trilhos determinados por essa máquina global, reproduzindo-se como tal máquina quiser, se quiser e para o que quiser.

Quanto a mim, não guardo grandes recordações da escola, que foi meu trem de ferro durante a infância. Lembro-me de uma sala de aula escura, bagunçada e barulhenta. Lembro-me também de que na pré-escola, no primeiro dia de aula, visitei o banheiro para colocar para fora, em forma de lágrimas, a ausência de minha mãe, minha avó e o aconchego de minha casa. Também tenho a lembrança de não poder descer até o parquinho para brincar com as outras crianças por não ter terminado a tarefa no tempo estabelecido pela professora. Não me recordo, aliás, dos nomes das professoras, nem de seus rostos e muito menos do que ensinavam. Mas sei que durante os primeiros anos eu decorava tudo e tirava as melhores notas. Durante o ensino médio participei de um momento de ensino-aprendizagem que só fui ter noção de que existiu há pouco tempo, já quando estava no *Lato Sensu*. No terceiro ano do ensino médio, aula de Literatura com a professora lendo para os alunos uma redação escrita por mim. Nesse dia a aula fez sentido. Não sei se por conta da professora, dos alunos ou do texto que escrevi. Mas sei que ali, naqueles poucos minutos de aula, a escola teve algum significado para mim.

No contexto escolar, fiz muitas escolhas das quais imaginava serem concretas, certas e firmes, talvez por conta da formação pautada pelas certezas impostas por um

pensamento dominante de racionalidade operacional e positivista. Tracei alguns percursos pretensamente bem delimitados e iniciei minha viagem pedagógica sem a devida compreensão de que as circunstâncias que permeiam as margens desse caminho estão dispostas também aos acasos e aos instantes inesperados que vislumbram as relações entre mim, os outros e nossos caminhos, possíveis entendimentos que se transfigurem em caminhos para construções de ensino-aprendizagem capazes de gerir o conhecimento como um “parto sem dor” (PRADO, 2015, p. 17).

Ao conjecturar a possibilidade de lecionar Sociologia – minha primeira formação – em uma escola pública, a primeira sensação que me ocorreu foi um sentimento de espanto. Espanto como um sentido de desafio próprio a fim de testar a bagagem acumulada ao longo do curso de graduação, bem como na incerteza de que seria a escolha correta. Ao sinal de embarque, resolvi lançar-me no que se apresentaria como um trem de ferro que vaga para um suposto progresso e é tido como a morada do saber e da ciência: a escola.

Uma vez que já havia estado do outro lado, como aluno, tinha a visão da parte que já se insinuava retilínea e monótona, escura e rasteira. Após iniciar a percepção do lado docente, outra parte caracterizada como antagônica à primeira, como educando, houve a constatação de que o trilho era aparentemente único, simplificado e arbitrariamente homogêneo, traçando distanciamentos como regras que deveriam permanecer imutáveis e concepções de que a escola dialoga, na maior parte do tempo, com o mundo do trabalho⁵, além de se manter em um curso voltada a si própria, muitas vezes excluindo a amplitude da vida.

Qualquer tentativa de rompimento com as imposições burocráticas que se retroalimentam – de carvão e gentes – pelos mecanismos impostos foi tida como marginal e obscura na minha experiência em sala de aula. Cada um ocupa seu vagão e repete diariamente a mesma viagem, chegando a estações muitas vezes incompreensíveis para seus passageiros, com lampejos desagregados de seus maquinistas-gestores que os guiam para supostas concepções do real, tendo em seu campo de visão, não raramente, trilhos com sentidos confusos para mim.

Mesmo diante desses maquinistas-gestores que aspiram verdades simplificadoras, aos poucos, fui sendo possuído pela magnitude e pelo poder daquele trem de ferro gigantesco que se mostrava imponente por fora, mas que ao mesmo tempo despertava uma tamanha fragilidade por dentro. A cada passo que dava em direção à máquina, o magnetismo entre mim e os vagões era notadamente mais forte e instigante, ao mesmo tempo em que me trazia

⁵ Veremos mais adiante que esta concepção de “mundo do trabalho” será discutida por meio de dois teóricos que, de maneira oposta, se debruçam ao termo cunhado. István Mészáros (que parte de uma crítica marxista sobre suas considerações para a educação) e Josef Pieper (que expõe o conceito de forma filosófica).

angústias e desespero. Mas fui. Inocente como quem vai querendo mesmo procurar sentido. Quando entrei, percebi que me tornara parte das engrenagens. Fui tomado por ferrugem, carvão, parafusos, vapor e sentimentos. Ali, na sala de aula, eu poderia ser peça, grade, poltrona, janela, passageiro, maquinista, estações, trilhos, carvão, fumaça e mudança. Havia tido ali um sentido que pudesse, juntamente com as outras partes, experimentar o todo e ser vivenciado por ele. Trilhar novos e variados rumos a partir da coisa mecânica que atravessara minha vida.

Esta pesquisa, por sua vez, foi provocada por uma experiência em sala de aula da qual a absorção das implicações que me foram possibilitadas estão presentes em forma da construção do texto e das metáforas que dela fazem parte. Tal experiência – confesso que traumática – deu-se por conta de tentar dialogar a poesia de Adélia Prado, nos aspectos cotidianos de sua escrita, com os conteúdos de Sociologia que fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, diante da proximidade do SARESP⁶, avaliação à qual os alunos são submetidos anualmente, minha aula foi interrompida pela diretora da escola em que lecionava para um recado burocrático. Ao ver que a poesia fazia parte da aula, fui repreendido veementemente por ela, alegando que os alunos deveriam “treinar para o SARESP ao invés de gastar tempo com poesia”. Assim, minha preocupação em dialogar poesia, sociologia e filosofia neste estudo parece fazer mais sentido quando se percebe a mentalidade na qual as metas e resultados tornam-se protagonistas diante da imensidão do conhecimento e das capacidades de ensino-aprendizagem das quais, tecidas em conjunto, podemos dispor.

Não se tratará, especificamente, sobre um histórico de abordagens dos processos históricos de ensino, exaltando um ou outro em detrimento deste ou daquele. Mas, de maneira evidente, algumas abordagens terão suas devidas atenções e discussões como maneiras de contribuir para a construção das diversas possibilidades de relações que promovam a compreensão, a ética e a responsabilidade sobre e com o *Outro* nas condições de ensino-aprendizagem.

As teorias construídas ao longo dos anos sobre cada uma dessas abordagens⁷ podem e devem ser melhores exploradas por educadores que desejam aprofundar-se na temática educacional e nas práticas de ensino desenvolvidas historicamente; contudo, este estudo não

⁶ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma prova aplicada pelo Governo do Estado de São Paulo para os alunos da rede estadual de educação. É por meio dos resultados dessa prova que o Governo, em teoria, investe mais nas escolas e, na prática, bonifica diretores, coordenadores e professores das escolas que alcançam a meta sugerida pela Secretaria Estadual da Educação.

⁷ Neste estudo, as “abordagens de ensino” são compreendidas na inspiração das seguintes esferas: tradicional; comportamentalista; humanista; cognitivista e sociocultural.

tem a intenção de aprofundar-se nessas teorias, por mais que algumas abordagens se assemelhem bastante aos contrapontos que a discussão tenta promover. Tais teorias, mesmo avançando no sentido de humanizar as condições das instituições de ensino mundo afora, e em alguns casos conseguindo, ainda têm-se mostrando subjugadas pela abordagem tradicional que se manifesta nas instituições que estão além dos muros das escolas. As exceções, nesse sentido, muitas vezes são percebidas ou rotuladas como experimentos, ou casos isolados em contextos específicos, que não é o caso da grande maioria das escolas e colégios.

Ao que o sistema social exige, talvez, a abordagem tradicional ainda seja a que melhor atenda a demanda para a formação de como viver e de como pensar e agir sobre esse viver. Para, sob as outras abordagens que se seguiram historicamente na tentativa de superar as abstrações características do “ensino tradicional”, um espectro que volta e meia se manifesta como resolução de problemas, ou até mesmo organizador dos saberes, dos estudos e das explicações que ele oferece do que é o mundo. Temos de concreto, hoje, a conhecida “Reforma do Ensino Médio”, por meio da Lei nº 13.415⁸, de 16 de janeiro de 2017. Tal política pública educacional servirá, aqui, de exemplo para estruturar as conceituações que acabam implicando diante da sobreposição de um processo que aparentemente se anuncia como democrático, amplo e moderno, entretanto, por diversas premissas que serão tratadas adiante, pode tornar-se reducionista, além de agravar as desigualdades educacionais no país.

Ao se pensar em uma investigação voltada para as transformações das relações educacionais tradicionais parte-se, inicialmente, do propósito de contribuir com os processos de ensino-aprendizagem que, por conta dessas experiências individuais, acabam parecendo necessárias e imprescindíveis. Entretanto, o estudo que se seguirá, por também se tratar de um tecido debruçado sob a poesia de Adélia Prado, tomará as devidas precauções para não ficar imerso na *concreteza*⁹ de amarras metodológicas e científicas que podem cercear a originalidade, a espontaneidade e as pretensões diante de seus percursos, mesmo que tais provocações adelianas já se constituam como poderosos aspectos para impossibilitar tais amarras.

Por meio de sugestões metafóricas, será sustentado ao longo da composição do texto o que se remete a analogias construídas na escola – suas ambições, aspirações,

⁸ 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.

⁹ O termo utilizado faz referência a um trecho do livro de prosa de Adélia, *Solte os cachorros* (1979): “eu acho fascinante a concreteza do mundo, a massa compacta e fumegante do angu” (p. 78).

metodologias e os efeitos que as atitudes ali experimentadas refletem na esfera social – tendo por base os facilitadores e as provocações buscadas tanto na poesia, quanto na filosofia, além dos argumentos apresentados pelo pensamento complexo¹⁰.

A poesia de Adélia surge por meio de uma aula do Prof. Dr. Wesley Adriano Martins Dourado, no curso de especialização em Filosofia contemporânea e História, na Universidade Metodista de São Paulo, do qual fui aluno. Uma inspiração para a vida que ocorre ao acaso, mas cheia das intenções, capaz de provocar uma imensidão de vontade até então interiorizada, que precisava ser exposta e ser dita, ser admirada e exalada aos cantos todos, foi-me possibilitada.

Tentando “explicar a poesia sem ninguém pedir”, Adélia nos possibilita criar e brincar a partir da construção metafórica do texto. Assim, a instituição educacional constituída no século XVIII¹¹ e que parece perdurar até os tempos atuais, ora tentando se reinventar aqui, ora ali, traz consigo, muitas vezes, estruturas rígidas em sua concepção ideológica e funcional. Em muitos momentos, cheirando ferrugem e trilhando por séculos as mesmas linhas que transportam e formatam cargas de maneira exaustiva, diante de caminhos quase sempre sem volta ou alternativas que possam transcender em direções diversas para além das possibilidades mecânicas, metódicas e quadradas que, ao que parece, tornaram-se regras do contexto escolar.

Ao pensar em uma proposta que se mostre dinâmica e que, de alguma forma, interfira de maneira prática nas relações entre os atores sociais que se encontram presentes nessa parte institucional de formação cidadã a que se propõe a escola, um tecido pautado pelo cotidiano, teremos como interlocutores, além das poesias de Adélia Prado, a filosofia de Emmanuel Lévinas, tentando estabelecer uma relação que contemple a ética e a responsabilidade constituída tanto por professores, quanto por alunos. Assim, entendemos que sua conceituação sobre a alteridade possa, de fato, estabelecer laços de compreensão e, mais do que isso, construir possibilidades para uma espécie de humanismo educacional, muitas vezes abafado ou perdido entre burocracias, estatísticas, metas e afins, que facilmente podem criar um distanciamento entre os atores escolares.

¹⁰ A noção de pensamento complexo, do filósofo francês Edgar Morin, refere-se à capacidade de interligar diferentes dimensões do real. Perante a emergência de acontecimentos ou de objetos multidimensionais, interativos e com componentes aleatórios, vemo-nos obrigados a desenvolver uma estratégia de pensamento que não seja redutora nem totalizante, mas reflexiva. Este conceito opõe-se à divisão disciplinar e promove uma abordagem transdisciplinar, mas sem abandonar a noção das partes constituintes do todo.

¹¹ Aqui, trata-se do modelo de escola construído ao longo dos processos das revoluções surgidas na Europa, diretamente influenciadas pelo Iluminismo e pelas concepções de uma escola voltada para o ensinamento de valores e condutas sociais básicas.

O grande desafio do texto será o de transformá-lo em uma rede de saberes das quais, tanto poesia – em sua forma mais simples, e não simplista – quanto filosofia, possam dialogar para responder a dilemas que podem travar o enriquecimento das relações educacionais¹² e, de várias formas, podem impossibilitar processos de ensino-aprendizagem que permitam, além dos ensinamentos, as contradições, as diferenças e os sentimentos¹³. Como diz Adélia em seu poema “Sentimentos”:

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
'coitado, até essa hora no serviço pesado'.
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.
(PRADO, 2015, p. 84).

Minha experiência da sala de aula, na posição de docente, mostrou-se repleta de sentidos e sentimentos que promoveram e capacitaram diversidades infinitas sobre percepções, perspectivas e possibilidades para as construções de ensinamentos e aprendizagens conjuntas, em diálogos. São nessas circunstâncias que novos trilhos parecem surgir e mostrarem-se apreensíveis para que vislumbremos novos caminhos.

Nesse sentido, embora com metodologias diversas, muitos modelos de escolas partem de estruturas concretas, rígidas e burocráticas sem, muitas vezes, privilegiarem os indivíduos ali presentes, imbuídos de sentimentos. A linearidade do discurso¹⁴ e da prática nessas escolas, enquanto instituições do saber, podem não dialogar com as multiplicidades dos sentimentos e das emoções de educadores e educandos que estão em sintonia e convergência, embates e contradições. As partes, nesses casos, são colocadas em posição de destaque, enquanto o todo, em sua maioria das vezes, é negligenciado, ora por omissão, ora por acomodação e ora por impotência dos maquinistas.

Ao passo que a concretude das relações educacionais pode distanciar os atores em questão, pode também acarretar na formação de cidadãos em descompasso com valores

¹² As relações educacionais que serão tratadas aqui estão baseadas no conceito de escola que popularmente conhecemos no Brasil e que estão comumente inseridas em abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem. Sabemos que existem alguns modelos que se diferem desse processo – o Projeto Âncora, da Escola da Ponte, por exemplo – mas esses poucos exemplos não serão analisados neste estudo.

¹³ Os sentimentos em contraponto aos ensinamentos serão melhores debatidos mais à frente, quando daremos ênfase à educação por meio dos sentidos.

¹⁴ Chamamos aqui de “linearidade do discurso”, a partir da epistemologia de Morin, uma lógica preponderante que simplifica a realidade, constituindo-se como unidirecional e excludente, não deixando espaços para as contradições e avaliando um fenômeno pelo aspecto contínuo de relação causa-efeito.

humanísticos, sendo condicionados para relações lineares, excessivamente mecânicas sobre as interações interpessoais e, conseqüentemente, sociais. Pode-se perceber que o conceito de formação descrito, sem os devidos cuidados e aberturas por meio de diálogos incessantes e contínuos, contraditórios e imprevisíveis, base de um pensamento sistêmico¹⁵, podem compactuar para que o processo se simplifique em uma produção em série com características homogêneas, em que as fôrmas-vagões se configurem em um modelo quase imutável, constante e limitado, contrariando uma provável realidade fronteira praticada em sala de aula que se desnudaria a todo instante com inesgotáveis variações e complexidades, mais ao passo do trem de ferro poematizado por Manuel Bandeira¹⁶, com muito movimento e intensamente imagético.

O anseio em preparar aulas capazes de abarcar um subjetivo interesse em comum e, ao mesmo tempo, causar uma inquietude diante de sua exteriorização, dessas que possibilitam os professores-alunos a transcenderem suas possíveis pequenezas rotineiras e lineares, permeiam as relações entre os atores que oportunizam os processos de ensino-aprendizagem em contextos mais amplos e gerais no campo da educação. Talvez isso tenha muita influência dos professores que tive no ensino superior, na graduação. É interessante notar que as lembranças do ensino infantil, fundamental e médio podem ser resumidas em uma única professora que lecionava português e literatura durante ensino médio, trazendo elementos do cotidiano para que houvesse a compreensão do texto e das maneiras possíveis para a promoção de possíveis traduções do mundo vivido para a essência do texto (por mais que transmitir por meio de palavras as sensações e sentimentos experimentados seja quase limitada). Estranho perceber que as lembranças dos anos anteriores estiveram distantes da relação formal de ensino-aprendizagem e deram-se mais intensamente pela convivência com os outros alunos, com as informalidades advindas dos acasos e fora das salas de aula.

Diante desses anseios, que ao mesmo tempo podem ser traduzidos por infinitos desafios provocados ao longo das pesquisas e problematizações acerca de novas e velhas possibilidades, além de estratégias movidas pelos desejos e esperanças podendo se reverter em significativas e reais transformações no “chão da sala de aula”, é possível, também, fazer das relações professores-alunos ações de destaques e protagonismos.

¹⁵ O pensamento sistêmico, também segundo a epistemologia de Morin, por sua vez, é inclusivo, abrangente, flexível. Debruça-se sob o contexto das relações, considerando suas contradições sem pretender negar as multiplicidades e as incertezas dos fenômenos.

¹⁶ O poema “Trem de ferro”, escrito por Bandeira na década de 30, exala movimento e vida, metaforicamente provocando a magnitude em uma dimensão que versa pelo cotidiano por meio da musicalidade, iniciando por uma concepção linear da velocidade e da cadência, ganhando força e complexidade ao versar os percalços da viagem.

Em uma das poesias de minha autoria, já havia provocado as “problemáticas de giz” que transpassam as sensações e ambições para que pudéssemos alcançar os processos de diálogos que transportassem de maneira horizontal e inteligível os destinos do curso, além da constante caminhada entre as fronteiras e os desafios. Com isso, em um primeiro instante, “quando a lousa se agigantou me encolhi.” (GOMES, 2015, p. 19). Encolhi-me, mas segui adiante imaginando novos cenários, com mais movimento, nos quais a *giganteza* da lousa e do trem de ferro pudessem suportar a imensidão de ensino-aprendizagem e sentimentos.

Talvez o anseio até aqui explicitado seja não menos do que consternações pautadas por uma angústia perene causada primeiramente em adentrar a sala de aula e, diante de dezenas de pares de olhos atentos, inquietos e curiosos, causar-lhes espanto. Não no sentido comumente utilizado como pavor, para que se pusessem a correr dali antes mesmo do “bom dia”. Espanto como um sentido nos quais as coisas simples e cotidianas consigam transcender ao passo que a comunicação toma infinitas formas e sucinta a contemplação, mais do que meras teorias e conteúdos retos, quase que sincronizados em um ritmo uniforme, lento e contínuo.

Pensar nessa angústia pode nos remeter a algumas passagens da construção do cotidiano de Adélia. Eis que ela provoca:

Escola é uma coisa sarnenta; fosse terrorista, raptava era diretor de escola e por três dias amarrava no formigueiro, se não aceitasse minhas condições. (...) Quando acabarem as escolas quero nascer outra vez. (PRADO, 2006).

Em certa medida, essa provocação pode capacitar e elucidar uma possível proporção do que a escola tende a representar no cotidiano de muitos alunos e também de professores, coordenadores e gestores, muitas vezes afastando as relações constituídas em seu ambiente e possibilitando, assim, os conflitos que prejudicam o ensino-aprendizagem e as trocas de saberes.

Partindo, ainda, dessa motivação tentadora de Adélia em “raptar diretor de escola”, a concepção de que as condições que a fazem querer “nascer outra vez” apenas quando essa escola acabar pode desnudar as relações que são acometidas em seu ambiente e desvendar o quanto seus passageiros são movidos, muitas vezes, por estruturas de aço como a Lei nº 13.415, que locomovem a educação para uma estação que coloca em segundo plano as relações de ensino-aprendizagem entre educadores e educandos.

Ao passo que o conjunto de responsabilidades atribuídas a cada passageiro nos processos de ensino-aprendizagem prevalecem contínuos, ou seja, lineares, cabe a nós, diante dos tecidos sociais que permeiam os campos intrínsecos às instituições educacionais,

provocarmos reflexões que se constituam como facilitadoras de processos abrangentes e flexíveis, responsáveis e éticos. Aqui, como já foi apresentada, a reflexão parte de meu próprio anseio ao experimentar um período no qual a sala de aula esteve presente no dia a dia, lecionando a disciplina de Sociologia para o ensino médio em duas escolas públicas da periferia de São Paulo.

Mesmo tendo as experiências anteriores como aluno, há que se considerar que tais vivências se diferem substancialmente do que pude apreciar enquanto docente, visto que estive diante de outras perspectivas, outros olhares e outras aspirações, além dos aparatos acadêmicos e não acadêmicos que são acumulados e absorvidos continuamente ao longo de minha trajetória. Entretanto, as estruturas que servem de modelo atual para os paradigmas educacionais que podem significar, em muitos casos, apenas controle, poder e disciplina, já eram sentidas e estranhadas dentro dos muros da escola, na própria carne, ora mais e ora menos percebidas e que já causavam dúvidas sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Em Lévinas, que sugere a ética como filosofia primeira, podemos vislumbrar nossa capacidade de transcender enquanto educadores e educandos, fazendo assim com que nossas relações com o *Outro* se manifestem pelo respeito, pela responsabilidade, pelas possibilidades e, conseqüentemente, por novas concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem. Assim, a relação filosófica de distanciamento entre o sujeito e o objeto pode ser suprimida, por meio da linguagem e também do corpo, para além dos subsídios que transfiguram os papéis encarnados entre as palavras e as coisas no âmbito educacional escolar. Propõe ele:

É evidente, por consequência, que a linguagem, pela qual a significação se produz no ser, é uma linguagem falada por espíritos encarnados. A encarnação do pensamento não é um acidente que lhe teria acontecido e que viria gravar-lhe a tarefa, desviando de sua retidão o movimento reto pelo qual o pensamento visa ao objeto. O corpo é o fato de que pensamento mergulha no mundo que pensa e que, por consequência, exprime este mundo ao mesmo tempo que o pensa. O gesto corporal não é descarga nervosa, mas celebração do mundo, poesia. (LÉVINAS, 2012, p. 30).

Ainda que Lévinas não trate especificamente sobre o contexto educacional, mas apresente uma análise fenomenológica, ou seja, uma atitude reflexiva dos fenômenos observados por nós na relação que estabelecemos com os outros, no mundo, pode-se pensar o quanto dessa análise pode servir para a formação de educadores no trato direto entre conteúdo disciplinar e interação entre conhecimentos e práticas educacionais, tendo no contato com o *Outro* a abertura necessária para transformações das circunstâncias. Assim, pode-se afirmar, nos aspectos educacionais que aqui se pretendem debater, que em Lévinas podemos identificar uma filosofia na qual, se inserida especificamente no campo da educação,

uma intensa relação de ensino-aprendizagem encarnada e “compreender que nossa situação no real não é defini-la, mas encontrar-se numa disposição afetiva; compreender o ser é existir.” (LÉVINAS, 2010, p. 23).

Para trazer sustentação às minhas experiências em sala de aula e às sensações observadas e percebidas em alguns entraves encontrados em um modelo de escola baseado na concepção de uma abordagem tradicional de ensino-aprendizagem diante das relações entre os sujeitos ali inseridos, a teoria crítica construída sobre os aspectos de uma *vontade de simplificação*¹⁷ permeará as implicações que podem contrapor esse modelo e estabelecer uma possível conexão com novas formas de relações e interações entre educandos e educadores diante da Lei nº 13.415, afinal “educar é sempre uma aposta no outro.” (COSTA, 1990, p. 23).

Nesse sentido, Morin discorre sobre a concepção de paradigmas, evidenciando o que ele chama de *paradigma simplificador* e *paradigma complexo*. Assim, Morin tece seu pensamento a partir do ideário da ciência moderna (século XIX) que tentava “conceber um universo que fosse uma máquina determinista perfeita” (MORIN, 2011, p. 58). É nesse aspecto de construção ideológica racional e ordenadora que, segundo nossa pesquisa, o modelo de escola tradicional se molda e estabelece, em muitos casos, a redução e a simplificação das possibilidades educacionais. O trilho, nesse caso, é único.

Segundo Morin, ainda, “deve-se buscar a complexidade lá onde ela parece em geral ausente, como, por exemplo, na vida cotidiana” (MORIN, 2011, p. 57). Nesse aspecto, buscar no cotidiano as relações que estão a todo instante em contradições, contrapostas em situações antagônicas e que formam as bases para um processo de percepção do mundo e, conseqüentemente, para um processo clássico de aprendizagem nas instituições de ensino pode possibilitar um maior esclarecimento sobre os contextos que se formaram para que as implicações de padronização de um sistema condutor vigente de construção dos saberes se consolidasse e, em muitos casos, ainda se mantenha com as características de um paradigma educacional tradicional.

As linhas que guiam nossa escola-de-ferro fazem parte de uma estrutura maior que, conforme a necessidade dos interesses econômicos e políticos, são capazes de alterar seus percursos e caminhos. Entretanto, este estudo não tem a intenção de aprofundar-se em um debate mais consistente sobre a estrutura do sistema, mas sim pretende facilitar a interação

¹⁷ Vontade de simplificação é um termo utilizado por Edgar Morin em seus estudos sobre a complexidade. Cabe aqui evidenciar que a epistemologia sobre a complexidade será relevante para estabelecer relações e contrapontos diante do modelo tradicional de ensino e o surgimento de novas aspirações e novos modelos de ensino-aprendizagem.

das partes momentâneas de relações de ensino-aprendizagem. O contato inicial do professor, por exemplo, com uma turma de alunos já está estruturado pelas bases centrais que organizam a totalidade do sistema (hierarquia, exercícios de poder, regras morais etc.). Cabe, momentaneamente, romper com essas bases e substituí-las por sustentações menos rígidas, mais tortuosas e anárquicas.

Algumas dessas possibilidades acerca de relações progressistas no que se refere ao contexto educacional contemporâneo e o paradigma educacional emergente podem ser percebidas, também, pelo debate proposto por Boaventura de Souza Santos (2010) sobre as correlações entre os paradigmas – tradicional e emergente – que contribui para a pesquisa no propósito de estabelecer diálogos permeados entre as configurações que se suscitaram entre a suposta oposição entre um conhecimento “científico-natural”, pautado pela caracterização de uma racionalidade intrínseca que separa sujeito de objeto, simulando que tal distanciamento poria as objetivações necessárias para exposição do real empiricamente comprovado, catalogado e dualista, taxado como detentor de verdades absolutas, e um conhecimento “científico-social”, que tende, segundo Santos, para um conhecimento aberto a possibilidades que superam as distinções, não havendo dualidades e desconsiderando também as contradições, invulnerabilidades e os aspectos inconclusos da pesquisa.

Sobre esse aspecto, por conta da pesquisa tratar de uma tentativa em vislumbrar novos caminhos que se mostrem capazes de emergirem em várias potencialidades das aprendizagens que estejam além de modelos preestabelecidos e constituídos no ambiente escolar moldado, muitas vezes, pela busca de metas instituídas, forçadamente, por meio de um único percurso de produção do conhecimento, o texto de Boaventura avança no debate em vários sentidos capazes de promoverem a “superação da dicotomia ciências naturais / ciências sociais”. Sugere Boaventura sobre uma das vertentes das ciências sociais que transita como modelo dialógico entre as características tradicionais das ciências do passado e a nova ordem científica aberta ao futuro:

(...) vocação anti-positivista, caldeada numa tradição filosófica complexa, fenomenológica, interacionista, mito-simbólica, hermenêutica, existencialista, pragmática, reivindicando a especificidade do estudo da sociedade, mas tendo de, para isso, pressupor uma concepção mecanicista da natureza. A pujança desta segunda vertente (das ciências sociais) nas duas últimas décadas é indicativa de ser ela o modelo de ciências sociais que, numa época de revolução científica, transporta a marca pós-moderna de paradigma emergente. (SANTOS, p. 68, 69).

As interações entre vertentes das ciências sociais contemporâneas nesta pesquisa, como já mencionado, com o propósito de promover um debate que consagre poesia, filosofia e educação como possíveis manifestações para uma escola que absorva também os sentimentos, mesmo que por vezes reprimida pela imposição de um distanciamento das

especificidades que permeiam o seio de aprendizagens calculadas e racionalmente produzidas por metodologias que tendem a desconsiderar as contradições, os acasos e a ética da responsabilidade com o *Outro*, estão, também, intrinsecamente correlacionadas com os apontamentos de Santos, para que as potencialidades humanísticas possam também estar em evidência nas relações que são construídas na escola, tornando-a maleável, suscetível às trações de absorção e aproximação entre os agentes ali inseridos e catalizadora de ensino-aprendizagem que transcendam para as universalidades dialógicas dos conhecimentos.

Assim, como forma de sustentar o argumento de que, em muitos casos, a escola supervaloriza a razão em detrimento de outras construções dos saberes em que suas acepções são tecidas tendo por base uma visão de mundo na qual as realidades estão atreladas e experimentadas cientificamente, os valores extraídos dessa concepção podem, ao longo do trajeto educacional, se manifestar de forma rígida, como uma “coisa mecânica”. A herança que a escola guarda a partir da chamada Revolução Científica¹⁸, em que o mundo começa a ser descrito por meio de cálculos matemáticos, é resultado da visão do mundo-máquina que “mudou profundamente a compreensão da natureza e o objeto de investigação que, desde a Antiguidade, objetivava a sabedoria, a ordem natural, a vida em harmonia com o universo e a realização da ciência para maior glória de Deus” (MORAES, 2012, p. 34).

Nesse contexto:

Hoje, sabemos que a valorização das qualidades primárias da matéria trouxe grandes benefícios para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Mas, como tudo na vida tem dois lados, esse fato acarretou também um pesado ônus, que provocou uma significativa perda para a raça humana em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores ao direcionar atenção e importância para tudo o que fosse mensurável e quantificável. O mundo foi ficando árido, morto, incolor, sem paladar, cheiro, consciência e espírito. (MORAES, 2012, p. 39).

Vemos que, para Moraes, seguindo a mesma linha de pensamento crítico de Morin, a ciência moderna teve, e tem fundamental importância para o avanço da sociedade contemporânea, trazendo enormes benefícios para esta. Entretanto, a mesma ciência que possibilita novas formas de conceber e viver no mundo também traz, ao mesmo tempo, relações intrínsecas de afastamento entre a realidade dada, pautada por intuições, contradições, antagonismos e, muitas vezes, falhas, e uma realidade construída ideologicamente por aspirações e conceitos matemáticos, constituídos por uma racionalidade fria que parece não sugerir espaço para outras formas de conhecimentos, que enquadram e

¹⁸ A chamada Revolução Científica tornou o conhecimento mais estruturado e mais prático, absorvendo o empirismo como mecanismo para se consolidar as constatações. Esse período marcou uma ruptura com as práticas ditas científicas da Idade Média, fase em que a Igreja Católica ditava o conhecimento de acordo com os preceitos religiosos.

alinham arbitrariamente as inúmeras realidades em equações numéricas. Privilegiam-se, por abstração, os conceitos e deixam em segundo plano as sensações e os sentimentos que são construídos em conjunto.

É preciso também, ao que parece, problematizar a questão desse paradigma educacional emergente. Ao suscitar a conceituação de Zygmunt Bauman a respeito da liquidez das relações no mundo contemporâneo, pode emergir a relação entre tal paradigma educacional com um processo de ensino-aprendizagem líquido. Ao passo que o sistema capitalista precisa ser dinâmico e revolucionário para manter-se constantemente hegemônico, os paradigmas também são superados e/ou transformados conforme as necessidades. Em uma “sociedade sólida” fazia sentido que as relações de ensino-aprendizagem estivessem dispostas de maneira que suprissem as necessidades pontuais de tal aparato social constituído e construído sob bases palpáveis e extremamente racionalizadas. Seguindo a construção teórica de Bauman, o “mundo líquido” exige, conseqüentemente, novas maneiras de experienciar a educação e suas implicações econômicas e políticas. Critica o autor:

No turbilhão de mudanças, é muito mais atraente o conhecimento criado para usar e jogar fora, o conhecimento pronto para utilização e eliminação instantâneas, o tipo de conhecimento prometido pelos programas de computador que entram e saem das prateleiras das lojas num ritmo cada vez mais acelerado. (BAUMAN, 2010, p. 42).

Sob esse aspecto, em que as mudanças são constantes e as relações se liquefazem, um paradigma educacional emergente parece fazer sentido e, por consequência, parece dialogar com as necessidades atuais do sistema econômico, dando chances aos (des)encontros, aos acasos e às contradições que antes, sob a hegemonia da modernidade sólida¹⁹ e do paradigma tradicional, não eram atributos que serviam para as necessidades de sua época.

O paradigma tradicional pode estar condicionado a reproduzir um tipo de sociedade pautada pela organização da vida por meio da razão e da prevalência do *Eu*, do indivíduo, enquanto que o paradigma educacional emergente serve como gerador de pensamentos/ações que estão em consonância com as peculiaridades das sociedades contemporâneas – o que Bauman conceitua como *modernidade líquida* – que, por meios de reprodução social, tendem a aceitar o contraditório e os aspectos que tangenciam as maneiras de pensar e viver o contemporâneo. É importante ressaltar que quando colocamos o pensamento complexo em relação com a liquidez da modernidade não insinuamos, com isso,

¹⁹ Bauman se refere como *modernidade sólida* o momento da História em que a racionalidade prevaleceu diante de aspectos pré-modernos sob as concepções e explicações do mundo. Nessas condições sólidas havia fixidez nas relações sociais entre sujeitos e instituições e uma ordenação social do mundo em que o ideal de progresso era estritamente pautado pela racionalidade da ciência.

que o primeiro seja difuso ou tenha características da teoria de Bauman. Pelo contrário, sugerimos que por conta dos aspectos conceituais da modernidade líquida, tenha sido possível o emergir da complexidade e seus desdobramentos no que se refere à educação e suas possibilidades de avanços e/ou transformações.

Os séculos subsequentes ao protagonismo do pensamento iluminista e suas condições de explicar o mundo preponderantemente pela razão foram condicionados por um modelo de viver e pensar o viver diante de aspectos que tentavam excluir as contradições, as desordens e as incertezas. Com as transformações ocorridas principalmente a partir da segunda metade do século XX (Pós Segunda Guerra Mundial), em que as relações sociais tornaram-se continuamente e, muito rapidamente, relações que se liquefizeram, tal paradigma teve de ser parcialmente substituído – bem verdade, como nos explica Morin, não totalmente excluído. Entretanto, não nos parece que o paradigma educacional emergente, inspirado no pensamento complexo, seja anseio para uma possível revolução nos processos de ensino-aprendizagem. Aparentemente, em uma leitura mais crítica, diante das relações líquidas modernas (instáveis, inconstantes e até mesmo fugazes) tal paradigma emergente pode servir como aparato intensificador de tais demandas sociais e científicas, considerando possibilidades de absorver o contraditório, a pluralidade e um processo transdisciplinar de conhecimento dialógico e não reducionista.

Um exemplo disso está na maneira com que a relação entre educador e educando - à época do protagonismo do paradigma tradicional: mestre e aluno – mostrava-se diante daquele contexto social. Mizukami²⁰, ao expor as características de metodologia na abordagem tradicional de ensino, explica:

O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos frequentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino. (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

Ao traçarmos um paralelo entre muitas escolas e o mundo do trabalho temos a possibilidade de imaginar o papel do mestre educacional como o de um encarregado de supervisionar a produção fabril de seus trabalhadores no século XIX, em um processo centralizador, extremamente hierarquizado e disciplinador. Dessa mesma maneira, ao

²⁰ Embora o texto de Mizukami seja de 1986, entendemos que sua construção didática sobre os processos das abordagens de ensino ainda seja muito atual entre as escolas regulares do país.

avançarmos um pouco no tempo e pensarmos nas características e modelos educacionais emergentes, temos o papel do educador como um chefe moderno de uma empresa do século XXI, que admite a participação ativa de seus colaboradores (educandos), aceita parcialmente contradições e intervenções ativas dos funcionários e tende a dialogar continuamente para manter o aumento no nível de produção.

É importante que se coloque o movimento das partes no todo que abordaremos mais adiante. Uma aula, muitas vezes, mesmo embrenhada pela essência do ensino tradicional, passa por todas as outras abordagens e metodologias possíveis e tratadas teoricamente ao longo do tempo. Assim, exemplificando, uma mesma aula que se inicia como “tradicional”, passando pela lista de presença dos educandos, pelas avaliações técnicas e racionais, e pela repetição de exercícios determinados pelo educador – figura central nos processos de ensino-aprendizagem – também abre possibilidades para o diálogo e para “a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender.” (MIZUKAMI, 1986, p. 54) quando a percepção do conhecimento passa para uma abordagem humanística dos processos educacionais.

Há que se entender que o trilho pelo qual nosso trem percorre seu caminho é metaforizado como sendo o paradigma tradicional – sempre presente – estruturado de maneira que sirva como um suporte fixo e linear de sustentação, enquanto que o paradigma educacional emergente, ou as abordagens que se seguem, adiciona curvas que alternam tal caminho. Contudo, um não exclui o outro, nem se anulam completamente entre si, sendo complementares à medida que se apresentem as circunstâncias do cotidiano. Desta forma, quando pensamos na alteridade com a intermediação e facilitação da poesia não fazemos uma alusão a qualquer tipo de desconstrução do trilho educacional, mas em uma espécie de instrumento que esteja presente entre os paradigmas educacionais e as relações intersubjetivas que ocorrem nos vagões da escola. A alteridade, portanto, teria a função de atenuar o atrito causado entre o contato dos trilhos com o trem e também de facilitar as construções dos conhecimentos, permitindo experienciar os conceitos abstratos tratados na escola por meio dos sentidos estabelecidos e vivenciados com o *Outro*.

É certo que as imbricações econômicas não estão dissociadas do contexto educacional, entretanto esta pesquisa se debruçará sobre as relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar privilegiando o processo de ensino-aprendizagem em contextos amplos e universais para que a escola seja um local de formação contínua para a

*universitas*²¹. Mesmo assim, nos parece importante discutir algumas implicações das estruturas econômicas que perpassam a formação das instituições escolares, capacitando reflexões que sugiram permanentemente a transcendência dos aspectos *práticos e úteis*²² que estruturam um sistema de relações econômicas.

Perspectivas acerca das críticas aos sistemas contemporâneos de ensino, bem como pesquisas que versam sobre os fracassos escolares e os momentos críticos pelos quais a história da educação foi construída e recorrentemente são observadas e descritas por especialistas, não podem ficar à margem de nossa análise. Entretanto, tais problematizações não estarão como foco principal do texto, servindo-nos apenas como um dos vieses passíveis das inter-relações constituídas pela escola.

Ao debruçarmo-nos nas teorias modernas que influenciaram diretamente na constituição dos conceitos que estruturam as instituições escolares no século XIX podemos atentar para o fato de que as manifestações consolidadas no campo econômico das sociedades ocidentais também foram fundamentais para a construção de um modelo educacional que servisse aos interesses de classe, no caso a burguesia. Assim, Gadotti expõe:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 1995. p.90).

O que podemos extrair do excerto acima sobre as influências de uma classe social no contexto educacional é a formação do cidadão disciplinado. Isso, em alguns aspectos, pode provocar-nos para a emergência na idealização em instruir para a fábrica, para o trabalho. Podemos atribuir também a própria estrutura física das salas de aula, bem como a fragmentação das disciplinas e a especialização de professores em suas devidas áreas do conhecimento, ainda a divisão em séries e a forma com que cada área do conhecimento tem

²¹ *Universitas* é um termo cunhado por Boécio, cujo significado primeiro está relacionado com a noção de conjunto, universalidade, comunidade. Nesse contexto, nos parece importante possibilitar que a escola forneça as concepções necessárias para uma formação voltada aos aspectos do todo, que dialogue com o mundo tecendo relações que versem o mundo a partir de um simples alfinete, por exemplo.

²² O que tratamos como *aspectos práticos e úteis* estão direcionados com as questões que se apresentam sob um contexto social que vislumbra uma apropriação do conhecimento para questões que possuem a capacidade para a resolução de problemas funcionais e imediatos.

seu tempo de duração específico durante o dia, finalizados ao som de uma sirene. Cada agente ali com suas ferramentas próprias para fazer o trem andar.

Tal viés ideológico educacional não pode ser analisado por si mesmo, bem como o fato de que tais constatações não são universais e tampouco abarcam toda a universalidade dos ambientes escolares. Todavia, ainda há algumas das características pensadas para a educação que ultrapassaram os séculos subsequentes e ainda permeiam nosso contexto educacional, sejam por meio da própria legislação, sejam por consequência das interações sociais exteriores ao ambiente escolar, mas que podem influenciar direta e indiretamente as relações de aprendizagem e de formação dos indivíduos.

Os entrelaçamentos em que a escola está inserida e comprometida com o sistema socioeconômico tende a fazer com que, tanto econômica quanto política e socialmente, ela possua compromissos com as estruturas permeadas por um conjunto de regras que sustentam o sistema na qual está colocada. Sob uma perspectiva filosófica, uma crítica mais aguda pode ser repensada e problematizada diante desse contexto amplo no qual se devem distinguir as questões pontuais, no caso, as relações entre os sentidos, os sentimentos e a ética da responsabilidade que serão privilegiadas por este estudo. Das questões estruturais que sustentam os pilares básicos da sociedade (economia e política), bem como o modelo de aprendizagem que se manifestará a partir da implementação da Lei nº 13.415, evidenciada, dentre outras coisas, pela supremacia da ontologia e do imperialismo do *Eu*²³, implicando no reducionismo do *Outro*.

A tendência histórica da construção de um conhecimento produzido na escola, assim, é gerada para a utilidade e reprodução dessa mesma escola, em um círculo que têm absorvido tímidas mudanças ao longo do tempo. Nesse processo, o que se tem construído é um conhecimento voltado para o *si-mesmo* (a escola) e não para o *Outro* (os educandos). Assim, a formação de ensino-aprendizagem que se estabelece é a formação que se volta para a própria escola e que, conseqüentemente, está voltada para o sistema de que ela faz parte e a quem serve. Quando um educando, por exemplo, aprende cálculos, geometria, ciências, artes etc, ele está, antes de tudo, aprendendo e acumulando conhecimentos por meio de abstrações impositivas – que também são imposições sociais – da própria escola. Uma vez acumulados tais conhecimentos, esse educando os aplicará, utilitariamente, para suprir a demanda da própria escola por meio de atividades, trabalhos, tarefas e provas diversas que são cobradas de maneira meramente reprodutiva desse conhecimento utilitário.

²³ Chamamos de “imperialismo do eu” as novas considerações sociais que se estabeleceram após o Iluminismo e suas revoluções que se impuseram, construindo novas maneiras e relações de experimentar o mundo e promover a vida, antes, essencialmente experienciada em conjunto, no todo.

Mesmo ao consistir-se em uma pesquisa com foco na formação de educadores, trazeremos a política pública aprovada pelo Congresso Nacional nos parece essencial para a composição de algumas possibilidades nas relações de ensino-aprendizagem. Por tratar-se de uma política pública sancionada pelo poder executivo em fevereiro de 2017 e, portanto, ainda não colocada em prática, nossa pesquisa ficará concentrada no texto original apresentado em setembro de 2016 pelo Ministério da Educação e pelo texto da lei aprovada pelo Senado Federal e sancionada pela presidência em fevereiro de 2017. Cabe ressaltar que a pesquisa não dará foco aos aspectos políticos e suas implicações sob os âmbitos das manifestações favoráveis ou não sobre a efetivação dessa Lei nº 13.415, ficando assim, aberta para uma crítica mais aprofundada em pesquisas posteriores.

No primeiro capítulo, procurou-se dialogar os contextos educacionais escolares tradicionalmente constituídos na sociedade brasileira, influenciados pela “lei da reforma do ensino médio”, como modelos que estão imersos em nuances que se conjecturam para a reprodução de contextos socioeconômicos caracterizados por uma tentativa de tornar os processos de ensino-aprendizagem ferramentas e instrumentos que ampliam o modo como tais contextos se manifestam na cotidianidade do mundo útil do trabalho.

Posteriormente, no segundo capítulo, existe a percepção, por meio da filosofia levinasiana, que educador e educando podem se reconhecer mutuamente nos processos de ensino-aprendizagem tendo, mesmo intermediado pelo Estado, a percepção de que a alteridade do *Outro* é de fundamental importância nos processos e nos contextos educacionais. Ainda, diante desta relação, coloca este *Outro* como princípio pedagógico na construção de uma relação ética, responsável e de sentimentos.

No terceiro capítulo, Adélia nos possibilitou descrever a admiração como um processo poético que possibilita a contemplação do cotidiano. Assim, também pelo conceito filosófico de Pieper, apresentou-se o *mirandum* como uma ferramenta pedagógica para que a alteridade se manifeste como aprendizagem primeira na construção das relações entre educadores e educandos em um processo contínuo em que a ética está ancorada na percepção do *Outro*.

Por fim, no quarto e último capítulo, pretendeu-se colocar a “lei da reforma” em suspensão. De maneira que se apresenta como ferramenta para a autonomia e para a liberdade dos educandos, a lei pode aumentar o distanciamento entre os profissionais que atuam nos contextos educacionais escolares, além de formarem, de forma antecipada, mão-de-obra útil apenas para as funções que o mundo do trabalho necessite para um contexto específico e momentâneo, bem como a dinamicidade das relações socioeconômicas que são inerentes ao próprio sistema.

1. PRIMEIRA PARADA: O CONTEXTO ESCOLAR E A “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”

1.1 A ESCOLA COMO PARTE DO TODO

Da filosofia, mais especificamente da filosofia de Platão e dos gregos antigos²⁴, podemos absorver o conceito que deu origem ao termo moderno de escola. *Scholé*, que posteriormente foi traduzida para o latim como *Otium* (*ócio*²⁵), é, segundo as considerações platônicas, o local do labor livre, do lazer, do brincar, do momento válido por ele mesmo, potencializando a vocação do ser em sua totalidade para si e para os outros. Em contraposição ao conceito de negócio, negador do ócio²⁶ que, no contexto moderno, privilegia as relações particulares de situações que anseiam resoluções práticas e úteis para uma determinada finalidade que pode terminar em si mesma.

Imaginar a estrutura da Lei nº 13.415, na qual a escola estará atrelada e que, por vezes, será sustentada para um determinado fim, em um contexto político e econômico, como algo mecânico, ou não-humano, pode propiciar que suas aspirações estejam intrinsecamente estabelecidas diante de relações que se manifestem nas próprias contradições geradas dentro desse próprio sistema carregado de antagonismos e contradições. Tem-se, portanto, como precedente, as configurações sociais que estão fora do contexto educacional escolar – mas que repercutem dentro dele – estabelecidas em estruturas que dão sustentação para as construções das relações que estão inseridas nesse ambiente, bem como a forma pela qual a aprendizagem é pensada e transmitida em sala de aula. Transmissão passada entre os que gerenciam tal estrutura (diretores e coordenadores) para o corpo docente e, conseqüentemente para os educandos podendo, muitas vezes, se estabelecer em uma construção hierarquizada dos saberes em que tal conjunção ideológica privilegia determinados conhecimentos que sirvam para a reprodução da própria ideologia à qual a escola está atrelada.

É importante que, em princípio, uma análise da educação em si se constitua a partir de uma observação também do contexto social ao qual ela está submetida e, conseqüentemente, confinada. Ora, em essência, o surgimento da escola como um fato social

²⁴ Não nos cabe querer formatar nossa educação contemporânea aos moldes do mundo grego antigo. Sabemos que os tempos são outros, com novas estruturas sociais, diferentes maneiras de concebermos a vida e novas concepções da realidade do século XXI. O trecho serve apenas como recurso didático de comparação.

²⁵ Interessante notar que a origem da palavra ócio está relacionada como uma forma de trabalho, de ser e de agir no mundo, e não como é usada na contemporaneidade (“não fazer nada”, “preguiça” ou “indolência”).

²⁶ Para Platão, o ócio era o princípio da Filosofia em conexão com a verdade e a liberdade. Só pode dedicar-se a filosofar quem tem tempo para isso. Aristóteles definiu a relação entre ócio e negócio assim: “Somos ativos a fim de ter ócio”, mostrando que o ócio é um fim em si mesmo. Na Modernidade isso foi renegado, porque o conhecimento já não é produzido no ócio, mas no processo produtivo. O conhecimento não é mais contemplativo, mas quer dominar a natureza, vencê-la, explorá-la, adaptá-la às necessidades da humanidade.

capaz de promover a integração dos indivíduos na sociedade, primeiramente para as classes mais abastadas, e logo após como uma instituição que reproduz as estruturas que engendram a aprendizagem para conceitos que possibilitam a homogeneidade como mão de obra para o mercado de trabalho das classes subalternas, se dá de maneira lenta e gradativa.

Considerando como base de nosso pensamento acerca da formação da escola enquanto instituição funcional de um sistema maior, além dos processos inerentes à própria educação, pode-se estabelecer como tais aspectos, sociologicamente, a conceituação que Émile Durkheim²⁷ faz a respeito do processo educacional e, posteriormente, a sua finalidade. Segundo ele:

(...) toda a educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros tempos da sua vida a coagimos a comer, a dormir e a beber a horas regulares. Coagimo-la à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, coagimo-la a ter em conta os outros, a respeitar os usos, as conveniências, a trabalhar, etc., etc.(...) Esta coação permanente exercida sobre a criança é a pressão do meio social que tende a moldá-la à sua imagem, e da qual os pais e professores não passam de representantes e de intermediários (DURKHEIM, 1973, p. 391).

Torna-se possível considerar que a instituição educacional sirva, segundo essa sociologia da educação, para que a harmonia social se mantenha tendo como principal função do educador, e dos adultos em geral, a formação de cidadãos capazes de contribuir para o equilíbrio das relações estabelecidas na sociedade. Lembremo-nos que Durkheim analisa a sociedade partindo do conceito que ele denominou como “fatos sociais” e, logo, a educação, de maneira funcionalista e sob o aspecto econômico liberal vigente de seu tempo, tratando-a como um organismo vivo em que cada parte atua para um bem social construído com base na moralidade para o aperfeiçoamento harmônico das relações constituídas entre os indivíduos.

A sociedade, considerada, segundo Durkheim, como um determinante na formação dos indivíduos, estabelece que tais indivíduos sejam totalmente adaptados para as suas finalidades. Desse modo, a educação seria um dos principais, senão o principal, instrumento para essa adaptação, ainda na infância. Portanto, a educação, também debatida pela sociologia, possui uma relação para as particularidades dos indivíduos em si-mesmos e para os outros, uma e múltipla, agindo, desde a infância, para que tais indivíduos estabeleçam uma

²⁷ A citação de Durkheim serve aqui como evidência da relação intrínseca entre as construções sociais diversas (políticas e econômicas, inclusive) e a educação. Entendemos que sua conceituação, além de caracterizar a educação como um bem social, relacionou pela primeira vez às normas sociais e à cultura local, diminuindo o valor que as capacidades individuais têm na constituição de um desenvolvimento coletivo.

relação de favorecimento para os anseios coletivos que são construídos socialmente diante dos contextos convencionados.

A par da constituição de uma sociedade pretensamente harmônica, em que a educação funcione como instrumento de adaptação para que os indivíduos promovam o bom andamento da sociedade capitalista e seu (des)equilíbrio, algumas estratégias são apresentadas para que validem os discursos liberais que apresentam a educação como prioridade e como alternativa promissora de ascensão social e democratização das oportunidades ofertadas, tendo como exemplo maior a meritocracia inserida como base de um processo ideológico hegemônico²⁸.

Ao que parece, a contemporaneidade, cada vez mais, imputa ao contexto educacional escolar características empresariais ao fomentar, em diretores e coordenadores, formações para a gestão escolar²⁹. Há, também, a reprodução de um discurso ideológico para que a escola “produza” estudantes para serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Assim, a função de um gestor escolar aparenta a função de um produtor agrícola que deve possibilitar o aumento da quantidade e da qualidade de seus grãos plantados, cuidados, colhidos e, posteriormente, comercializados.

A vinculação ideológica entre educação e os aspectos ligados às necessidades cotidianas dos indivíduos (comer, vestir, morar etc) faz parte de uma significação que Lévinas chamará de “econômica”. Segundo ele, “a significação fixa, privilegiada, que o mundo adquire em função das necessidades do homem, opõe-se, de fato, à multiplicidade de significações que afluem à realidade a partir da cultura e das culturas” (LÉVINAS, 2012, p. 36). A interação entre as necessidades básicas dos indivíduos em “significações econômicas” tende a orientar as significações e os sentidos dos aspectos culturais que estão para além desta. Sabemos, entretanto, que Lévinas não está tratando especificamente das questões econômicas no

²⁸ O sociólogo húngaro Karl Mannheim foi quem se debruçou de maneira mais contundente sobre o conceito de ideologia. Segundo ele, ideologia “é a capacidade de controlar e dirigir o comportamento dos homens” (ABAGNANO, 2007, p. 533). Mannheim parte de um pressuposto marxista, entretanto vai além e concebe uma conceituação ampla e significativa. Nesse ponto, para autores como Bourdieu e Althusser, a escola é o principal aparelho ideológico do Estado. Para Althusser, por exemplo, não seria possível qualquer mudança social a partir da educação, justamente por esta ser um aparato do Estado e este, remeter aos interesses próprios da classe dominante com o propósito de conservar seu *status quo*. Curioso, e até ao mesmo tempo instigante tal ponto de vista, principalmente para especialistas em educação que veem na escola a possibilidade para a transformação social.

²⁹ Tem-se utilizado muitos modelos de Gestão de Qualidade em metodologias pedagógicas nos ambientes escolares. Curioso que um dos mais utilizados para otimizar os processos de ensino-aprendizagem é o PDCA (do inglês: Plan – planejar; Do – executar; Check – analisar; Adjust – ajustar). Tal método foi criado para empresas e é muito utilizado para um contínuo sucesso nos negócios.

sentido financeiro do termo, dessa maneira, entende-se ser necessário trazer para a discussão uma interação prática das questões que relacionam educação e capital.

István Mészáros, em sua obra *A educação para além do capital*, pode nos conceder singularidades sobre as vinculações as quais os processos de ensino-aprendizagem se conectam e se engendram em uma ideologia, com um propósito e, em nossa metáfora, com uma estação final pré-definida e determinada. Segundo ele “a natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Nesse contexto em que Mészáros trata a natureza da educação vinculada ao trabalho nas sociedades contemporâneas, a palavra *destino* utilizada por ele acaba servindo como ligação. Uma vez que a pesquisa está sendo tecida a partir da analogia metafórica sobre o poema específico de Adélia (*Explicação de poesia sem ninguém pedir*), a ligação entre as práticas do cotidiano e as implicações que dela observamos e participamos no mundo tipifica, no contexto educacional, a escola como um meio para se alcançar um destino universal, quase que indissociável das relações humanas, qualificado pelas relações de mão-de-obra, como se a escola devesse se objetivar para que, ao final de um ciclo, o destino de seus educandos seja apenas a vida laboral.

Para que o resultado dessa “produção educacional” se concretize diante das implicações sobre o mundo do trabalho, ao que parece dissociado arbitrariamente do mundo global e geral das vivências cotidianas e amplas, Mészáros sugere algo de muito próximo da metáfora e da relação com o trem de ferro e seus vagões. Em suas palavras:

Na concepção de educação há muito dominante, os governantes e os governados, assim como os educacionalmente privilegiados (sejam esses indivíduos empregados como educadores ou como administradores no controle das instituições educacionais) e aqueles que têm de ser educados, aparecem em compartimentos separados, quase estanques. (MÉSZÁROS, 2008, p. 69).

No Brasil, sobre outra reforma educacional acontecida no início da década de 1970³⁰, que tinha como objetivo explícito “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, Florestan Fernandes nos sugere uma resposta para os motivos que o governo teve para promover tal reforma na época:

Sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do país, dos Estados Unidos e de organismos econômicos,

³⁰ Trata-se da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tinha a preocupação pela reformulação do modelo de educação primária e média.

educacionais e culturais internacionais, e sob o desafio crescente da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da “reforma universitária”. Iria, portanto, modernizar sem romper com as antigas tradições, nem ferir interesses conservadores. Ao mesmo tempo, iria controlar a inovação. (FERNANDES, 1975, p. 58).

Desse modo, ao conceituarmos a Lei nº 13.415 como uma estrutura que nasce a partir da capacidade de replicar as interações e os interesses de uma sociedade para a produção e para o consumo, em que os objetivos estão colocados a partir de uma ideologia que privilegia determinados aspectos de saberes na absorção de conhecimentos para um determinado fim preestabelecido e traçado em detrimento de outros, privilegiando determinadas camadas sociais, como uma via férrea em que sua utilidade será a de servir as necessidades práticas em prol de um destino específico, também ocorre que, por consequência, as distorções (re)produzidas na sociedade façam parte do cotidiano escolar e da base estrutural da “reforma” como política pública. Talvez estejamos reproduzindo aspectos estruturais que se apresentem como inovadores, dinâmicos e modernos, mas que em sua essência esteja apenas estabelecendo práticas que já foram utilizadas anteriormente pelo Estado, para que mantenha-se a conservação dos interesses externos aos educacionais.

Diante de um contexto parecido, a Lei Nº 13.415, da reforma atual:

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017).

Em seu texto original, a MP 746 propunha algumas mudanças substanciais para a chamada “flexibilização do ensino médio”, que devem ser colocadas em destaque. Eram elas:

- ✓ Aumento progressivo da carga horária mínima: de 800 para 1400 horas por ano;
- ✓ Aumento da oferta de ensino integral;
- ✓ Apenas três disciplinas serão obrigatórias durante os anos do ensino médio: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa (todas as outras serão opcionais e os estados, em discussão com seus respectivos conselhos de educação e com a comunidade escolar, terão autonomia para compor o restante do conteúdo);
- ✓ O conhecimento foi dividido em cinco áreas chamadas de itinerários formativos específicos. São elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências

humanas e formação técnica e profissional (os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área);

- ✓ A extinção das disciplinas: Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física;
- ✓ Contratação de profissionais com *notório saber* reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação.

Posteriormente, o documento foi sancionado pela presidência da república em fevereiro de 2017, após passar pelo Senado, recebendo algumas alterações depois de protestos, questionamentos e reivindicações de especialistas em educação e movimentos sociais. Com poucas, mas pontuais modificações, o texto da MP 746, além de receber novas contribuições que, ao que parece, apenas ratificaram a aplicação de uma metodologia de ensino fracionário, transformando-se na Lei Nº 13.415. As mais significativas para esta pesquisa foram:

- ✓ Nos itinerários formativos específicos agregaram-se novas terminologias: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional;
- ✓ A BNCC não poderá ultrapassar³¹ sessenta por cento da carga horária total do ensino médio, sendo o tempo restante preenchido por disciplinas de interesse do aluno;
- ✓ As disciplinas que haviam sido extintas no texto original (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física) foram incluídas como estudos e práticas;
- ✓ Incentivo na modalidade de ensino a distância, firmando convênios com instituições de educação com notório reconhecimento.

Tal evolução de medida provisória para lei (em um período curto de tempo), com algumas significativas mudanças no texto da “reforma” por conta também de manifestações sociais de grupos ligados à educação, possibilita a tentativa de validade e de percepção como agentes presentes nos contextos educacionais, a intenção de mostrarem “o rosto” para a MP 746. Pode-se perceber que o Estado redigiu normas que foram construídas por meio de aspectos controladores, dirigidos e orientados para que o próprio Estado reconheça-se pela lei que ele mesmo criou. O “rosto” dos diretamente interessados pela educação que poderão sofrer as consequências das normas impositivas seria ignorado, mas, por conta de sua

³¹ É interessante notar que o texto aprovado pelo Congresso e sancionado pelo presidente da República é bem claro quanto ao tempo máximo que a BNCC pode ocupar no “novo” ensino médio. Não poder ultrapassar 60% não significa ocupar todo esse tempo. Uma escola pode ocupar-se apenas de 40, ou de 30, ou até mesmo apenas de 20% do tempo com a BNCC.

manifestação, apresentou-se também como sujeito nessa relação de poder entre sujeito e objeto, ou seja, Estado e sociedade. Sobre a questão do “rostro”, Lévinas explica que:

A expressão que o rosto introduz no mundo não desafia a fraqueza dos meus poderes, mas o poder de poder. O rosto, ainda coisa entre coisas, atravessa a forma que, entretanto, o delimita. O que quer dizer concretamente: o rosto fala-me e convida-me assim a uma relação sem paralelo com um poder que se exerce, quer seja fruição quer seja conhecimento. (LÉVINAS, 1980, p.176).

Bem como em um sistema hierárquico de manifestação e exercício de poder, a Lei Nº 13.415, em sua genealogia, ainda marcada por fortes traços e características de um retrocesso nas concepções de um processo que contemple as peculiaridades de cada região, bem como as implicações de sua implementação, pode estabelecer-se e consolidar-se em uma relação com os educandos por meio da unidade central que regula as condutas e dita as normas educacionais de cada instituto de ensino. Dessa maneira, a unidade que mantém o exercício do poder educacional por meio da Lei nº 13.415 pode possibilitar poucas perspectivas para o diálogo, para as contradições e, conseqüentemente, para novas maneiras de descobrir o mundo por vias dialógicas de ensino-aprendizagem.

Ao decorrer sobre os encadeamentos dos diálogos entre as compreensões diante das individualidades e as relações entre o todo e as partes em que tais condições podem estar colocadas, Morin sugere que:

O ensino deve conduzir a uma antropológica, dado o caráter ternário da condição humana, que é o do ser, ao mesmo tempo indivíduo-sociedade-espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/sociedade requer um controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade (...) a ética deve se formar nas mentes a partir da consciência de que o ser humano é ao mesmo tempo indivíduo, faz parte de uma sociedade, faz parte de uma espécie. Trazemos em cada um de nós essa tríplice realidade. Qualquer desenvolvimento verdadeiramente humano deve comportar também o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das solidariedades comunitárias e da consciência de pertencimento à espécie humana. (MORIN, 2015, p. 156).

Talvez seja importante notar que as implicações que são dadas a partir dessa *tríplice realidade*³² – indivíduo, sociedade e espécie – sugerida por Morin possa estar em sintonia com as ações que tentam demonstrar a complexidade que forma nossa condição enquanto ser capaz de interagir entre as mais diversas possibilidades e sintonias, permeando entre

³² Morin tratará, além de sua problematização entre a parte e o todo, sobre as construções de finalidades ético-políticas para o novo milênio, mediante as quais seriam estabelecidas relações de controle mútuo entre sociedade e indivíduo por meio da democracia, possibilitando, assim, o surgimento do que ele conceituou como uma *comunidade planetária*.

situações imbricadas socialmente pela situação de consciência entre os termos – indivíduo, sociedade e espécie – dos quais as partes estejam em constante diálogo com o todo.

Tais imbricações estabelecidas sob o conjunto entre o todo e as partes, em que, *a priori*, a escola é a parte de um sistema maior, e, ao mesmo tempo, está configurada como um todo em relação às partes, entre elas a gestão, os educadores e os educandos, podem se tornar facilitadoras do protagonismo e do dinamismo em que são construídos os saberes, além das contradições que emergem sob todo esse aspecto de congruências e interdependências.

Em “Guia”, Adélia parece, mesmo tratando de aspectos religiosos, nos dar vestígios de que a dinâmica de resignificação da vida está presente em aspectos que, por conta de um cartesianismo ainda muito impregnado nos processos de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino modernas, muitas vezes, não estão perceptíveis nos contextos educacionais. Assim:

A poesia me salvará.
 Falo constrangida, porque só Jesus
 Cristo é o Salvador, conforme escreveu
 um homem – sem coação alguma –
 atrás de um crucifixo que trouxe de lembrança
 de Congonhas do Campo.
 No entanto, repito, a poesia me salvará.
 Por ela entendo a paixão
 que Ele teve por nós, morrendo na cruz.
 Ela me salvará, porque o roxo
 das flores debruçado na cerca
 perdoa a moça do seu feio corpo.
 Nela, a Virgem Maria e os santos consentem
 no meu caminho apócrifo de entender a palavra
 pelo seu reverso, captar a mensagem
 pelo arauto, conforme sejam suas mãos e olhos.
 Ela me salvará. Não falo aos quatro ventos,
 porque temo os doutores, a excomunhão
 e o escândalo dos fracos. A Deus não temo.
 Que outra coisa ela é senão Sua Face atingida
 da brutalidade das coisas?
 (PRADO, 2015, p. 49).

Tal poema, fundamentalmente transbordado pelo aspecto religioso, nos apresenta a magnitude de sua construção permanente de diálogo entre o sagrado e o cotidiano, possibilitando a abertura para uma relação que, a todo instante, resignifica suas experiências por meio da articulação entre as partes e o todo. Podemos tomar como primordial em seus versos a presença religiosa escorrendo por cada frase, entretanto, por meio de uma análise esmiuçada em sua completude exposta pelo poema, pode-se perceber que o todo – no caso do poema, a poesia – dialoga a todo instante com as partes e percebe que tal diálogo está disposto de maneira a contemplar o movimento que atinge e, ao mesmo tempo, é atingido

pela “brutalidade das coisas” tendo como pano de fundo a essência poética das construções que estão integradas em si e em cada relação entre as partes. De certa maneira, o educador, ao relacionar-se com o educando e com as manifestações do sistema socioeconômico, pode ressignificar, também, sua conduta diante do conteúdo curricular, da responsabilidade ética com o *Outro* e da dinâmica para a formação de um indivíduo capacitado, também, para o mundo do trabalho.

Embora o constructo social como um todo anseie para que educação seja a salvação para todos os problemas sociais que estamos acostumados a observar e também a participar, a intenção aqui não é essa. Entendemos a importância da educação e dos processos de ensino-aprendizagem, contudo não podemos manter uma postura ingênua diante do movimento sistêmico que já foi observado aqui, com todas as implicações que a sociedade exerce sobre tais processos educacionais. Mas nos cabe intencionar novas maneiras para que as relações perceptíveis entre educadores e educandos, além, é claro, das interferências externas à sala de aula – gestores, diretores, coordenadores etc. – estejam dispostas de maneiras a constituírem-se menos mecânicas, abstratas e conceituais, e mais ecológicas³³, e que se manifestem claramente os movimentos intrínsecos à compreensão do todo em conjunto com as partes em movimentos que dialoguem entre si e para si.

Ao tomarmos, por exemplo, o que as especializações no ensino superior têm proporcionado sob as esferas profissionais, ou o contrário, o que as demandas profissionais vêm possibilitando para o surgimento cada vez maior de disciplinas específicas em diversas áreas, a Universidade acaba por poder transfigurar o ambiente ideal para nossa análise crítica entre o todo e as partes.

Em uma concepção horizontal em que de um lado temos as disciplinas dos cursos, todas com suas especificidades e dinâmicas próprias, e do outro temos as noções de interdisciplinaridade, promovendo assim, ou ao menos tentando promover, diálogo e interação constante entre as áreas do conhecimento. Nesse sentido, as especializações trouxeram uma dinâmica vertical nos processos de aprendizagens, ainda de forma específica nos cursos de ensino superior. Nas partes, a intradisciplinaridade aprofunda-se e cria subdisciplinas que podem estar em sintonia com o aumento das especializações profissionais. Em contraponto,

³³ O termo “ecológicas” faz referência ao conceito de Boaventura de Souza Santos. Ele defende a ideia de que cada saber existe apenas em meio a outros saberes, e nenhum é capaz de se bastar, sempre existe a necessidade de fazer referência a outros saberes. A comparação é inevitável à exploração dos próprios saberes, a seus limites e possibilidades.

na totalidade, nos parece necessário e imprescindível, para que as possibilidades estejam dispostas, que as aprendizagens sejam disponíveis ao *Hèn Pánta*³⁴. Por isso,

é analisando a origem e o fim do ato de filosofar (e a instituição universidade), suas características e condicionantes que poderemos atingir o ser do homem. O método de Josef Pieper para a antropologia filosófica é indireto e segue aquilo que foi expresso por Heráclito na conhecida sentença: *odos ano kato mia kai oyte*: o caminho para cima e o caminho para baixo é o mesmo e único. O espírito do homem, por necessidade, “desceu” para criar a universidade e para se pôr a filosofar... e depois, se queremos saber o que é o homem, devemos “subir”: dessas realidades para o homem: odos. (LAUAND, 2011, p. 6).

Por essa sentença sugerida pelo autor, pode-se estabelecer a concepção de que a intradisciplinaridade desceu o caminho para a especialização. Cabe, agora, subir o mesmo caminho de volta e alcançar, assim, o cume da transdisciplinaridade, a fim de possibilitar a abertura da educação para o todo.

1.2 A DISSOCIAÇÃO ENTRE A ESCOLA E SEUS VAGÕES

A metáfora da escola, possivelmente “reformada” pela Lei nº 13.415, como um trem de ferro conglomerado em um maquinário que se estabelece e atravessa o meio ambiente social, mas que ao mesmo tempo implica tanto política quanto economicamente, pode suscitar, em muitos casos, a formação cada vez mais mecanizada dos agentes ali constituídos por conta das especializações que estão sugeridas. Ao passo em que a configuração do sistema educacional está disposta em alimentar uma *máquina global* de um sistema maior, generalizante, para que esse conduza os percursos de maneira mais ágil, rápida e produtiva, a escola atravessa a noite e o dia, atravessa séculos e, a todo vapor, transporta mentes, queimando carvão e corações.

As partes que compõem as estruturas rígidas na construção desse trem de ferro, dessa objetivação coisificada composta por parafusos, fluidos, ferro, engrenagens etc., que materializa a totalidade do trem em si, estão dispostas de forma em que o resultado seja o mais próximo possível da homogeneização e da compactação do material que esse carrega, entretanto, se configuram de maneira desconexa entre o todo, tentando fazer com que quase não haja diálogo, tampouco movimento constante entre os vagões. A *flexibilização* precoce, já possibilitada no “novo” ensino médio pela lei da “reforma”, pode potencializar o distanciamento entre os conhecimentos, além de privilegiar aspectos que vão de encontro ao

³⁴ *Hèn Pánta* é um conceito do filósofo Heráclito em que: Um (é) Tudo. Tudo quer dizer aqui: Pánta tà ónta, a totalidade, o todo do ente. Hèn, o Um, designa: o que é um, o único, o que tudo une. Unido é, entretanto, todo o ente no ser.

conceito central existente nos modelos emergentes de paradigma educacional e humanístico, podendo fazer das áreas do conhecimento uma reprodução linear de uma visão ideológica da realidade.

Não são poucos os exemplos de planos docentes que falharam porque os seus realizadores não levaram em conta, num mínimo *instante*, os homens em *situação*³⁵ a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação (FREIRE, 2005, p. 98). A construção de um programa pedagógico, mesmo pautado pela lei da “Reforma do ensino médio” que pretende reformar a educação, tomando como princípio a epistemologia do diálogo de Paulo Freire, deveria ser constituída em um processo de permanente dialógico, em conjunto com o *Outro* e para o *Outro*. Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles *com* os outros e não estes (FREIRE, 2005, p.98). Apresenta Freire:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 2005, p. 91).

Sabemos que Freire, nesse ponto, trata do diálogo como práxis revolucionária em consonância com uma ação reflexiva para as transformações sociais, no entanto, diante da construção de uma legislação específica, ou mesmo da tentativa de reforma do ensino médio, existe a possibilidade para que os educadores, mediante esse contexto, conjecturem mecanismos e ferramentas para que o *Outro* – educandos – estejam, responsavelmente, inseridos nas construções de aprendizagens, sejam elas novas, reformadas, flexíveis, ou até mesmo revolucionárias.

Em consonância com a dialogicidade³⁶, ou seja, possibilitar compreender que a realidade se constitui, modifica, destrói e regenera a partir de princípios e forças contrárias em que, segundo Morin, todos os fenômenos e sistemas naturais ou humanos obedecem a uma ordem que foi propiciada por uma desordem inicial que, por sua vez, resultou da destruição de uma ordem anterior – ordem e desordem não podem ser pensadas separadamente, mas como um par que na sua relação dialógica produz as infinitas configurações e modificações do real e que para Freire, o diálogo é um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, que possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão. Ao percebermos as partes no todo e conseguirmos, por uma

³⁵ Grifos do autor.

³⁶ A dialogicidade é um termo empregado nessa pesquisa com base nas conceituações de Edgar Morin e de Paulo Freire. Sabe-se que o conceito nos dois autores, embora parecidos, diferem-se diante do sentido a ser alcançado. Em Freire, a ação social em comunhão. Em Morin, o princípio metodológico transdisciplinar.

construção atenta de uma percepção que compreenda os fenômenos nas suas totalidades e globalidades das manifestações vividas e experimentadas pelos sentidos e sensações em comunhão, temos as possibilidades necessárias para que as relações de ensino-aprendizagem estejam dispostas de maneira a que possibilitem o diálogo necessário para um melhor aproveitamento entre o tratamento responsável e ético do qual tratamos até aqui. Assim, poeticamente conceituando as sensações de amplitude da vida sem deixar as partes encobertas, Adélia parece nos auxiliar com seu poema “Louvação para uma cor”:

O amarelo faz decorrer de si os mamões e sua polpa,
o amarelo furável.
Ao meio-dia as abelhas, o doce ferrão e o mel.
Os ovos todos e seu núcleo, o óvulo.
Este, dentro, o minúsculo.
Da negritude das vísceras cegas,
amarelo e quente, o minúsculo ponto,
o grão luminoso.
Distende e amacia em bâtegas
a pura luz de seu nome,
a cor tropicordiosa.
Acende o cio,
é uma flauta encantada,
um oboé em Bach.
O amarelo engendra.
(PRADO, 2015, p. 30).

Vejamos que, ao promover poeticamente uma magnitude de relações que se estabelece em torno de um ciclo da natureza, Adélia parece nos convidar para uma viagem entre o todo e a parte, construindo movimento a todo instante que percebe desde o minúsculo até o encantamento de uma obra de Bach. Esse movimento é que nos interessa durante as relações nos processos de ensino-aprendizagem. A constância de perceber e realizar a todo instante o movimento entre as partes – mais facilmente observado em cada educando – e o todo – sendo observado por toda a turma em si, ou mesmo pelo contexto socioeconômico e suas nuances. Além disso, existe a possibilidade da Lei nº 13.415, por intermédio de seus artigos e normas, estabelecer um distanciamento comum entre as partes e o todo, potencializando os chamados itinerários formativos específicos como partes, e negligenciando o todo do processo como pedagogia para além de objetivos específicos. Eis aí também um possível entrave para que as relações estejam dispostas para o diálogo e para a transdisciplinaridade.

Alguns dos problemas de um modelo de reformulação da escola possivelmente ambientado como um todo desconexo das partes e que muitas vezes ignora e atropela as individualidades dessas mesmas partes em prol de uma totalidade maior – no caso, a totalidade do mundo do trabalho (da sociedade) – pode ser o de refutar a particularidade do educando que pensa e promover a manutenção do que Lévinas chamará de *ser vivente*, fazendo um contraponto entre este e o *ser pensante*. Assim:

O pensamento começa, precisamente, quando a consciência se torna consciência de sua particularidade, ou seja, quando concebe a exterioridade para além de sua natureza de vivente, que o contém; quando ela se torna consciência de si ao mesmo tempo que consciência da exterioridade que ultrapassa sua natureza, quando ela se torna metafísica. O pensamento estabelece uma relação com uma exterioridade não assumida. Como pensante, o homem é aquele para quem o mundo exterior existe. (LÉVINAS, 2010).

Sob esse aspecto, a Lei nº 13.415 coloca algumas particularidades da lei *a critério dos sistemas de ensino*. Entre um artigo e outro, ela estabelece que cada escola defina como harmonizar seus currículos particulares com a BNCC. Poderíamos, assim, vislumbrar que essa lei estaria em consonância com a relação filosófica de Lévinas, fazendo com que cada escola, por meio da consciência de suas particularidades frente aos contextos regionais, econômicos e históricos estabelecesse seus currículos conforme suas necessidades, percepções e possibilidades. Isso, de fato, pode acontecer, mas não de maneira consciente diante da realidade posta pela sociedade, e sim de maneira improvisada já que a Lei nº 13.415 não deixa claro como as escolas situadas em regiões mais pobres e afastadas dos grandes centros conseguirão verbas para definirem como atender às particularidades de seus currículos.

A escola, em analogia ao conceito de Lévinas, como “ser pensante”, poderá reproduzir suas metodologias educacionais apenas como um ser vivente. Sob a ótica de si própria, ela se estabelece como ser pensante ciente de suas particularidades e consciente da exterioridade que a cerca, entretanto, sob a construção de seu currículo e da própria reprodução de suas metodologias a partir da Lei nº 13.415, ela poderá ficar presa apenas em suas vivências cotidianas, impossibilitada, ou ao menos dificultada, em ultrapassar sua interioridade entre as relações ali mantidas.

Diante de metodologias educacionais em que a dubiedade entre as particularidades de cada instituição de ensino e a infinita exterioridade socioeconômica, complexa e dinâmica, a utilidade dessas metodologias pode consolidar-se como reprodutora de uma “utilidade comum” para um propósito que é construído fora do contexto educacional escolar. Nesse sentido, emerge, nesta pesquisa, a concepção e a contribuição de Josef Pieper sobre o conceito do mundo do trabalho e suas reverberações. Sugere Pieper:

O mundo do trabalho é o mundo cotidiano do trabalho, o mundo da utilização, da serventia a fins, do rendimento, dos exercícios de funções; trata-se do mundo da necessidade e da renda, o mundo da fome e do modo de saciá-la. O mundo do trabalho é dominado pelo objetivo de realização da “utilidade comum”. É mundo do trabalho na medida em que o trabalho tem o mesmo significado de atividade útil (sendo então simultaneamente próprio desta o caráter de atividade e esforço). O processo de trabalho é o processo da realização da “utilidade comum”. (PIEPER, 2014, p. 08).

Nessa circunstância, Pieper diferencia o mundo das utilidades comuns – trabalhar, comer, servir, render – inerentes a todos nós, de sua concepção sobre o filosofar. Percebe-se que a escola-de-ferro, em seus moldes e metodologias, está muito mais atrelada e capacitada a formar cidadãos para o mundo do trabalho e não possibilita, quase que em sua totalidade, em formar cidadãos que excedam esse mundo e se estabeleçam também como seres que formulam observações e, mais importante, admirações sobre o cotidiano. Ao mesmo tempo Pieper não afasta o mundo do trabalho, ou lhe dá uma importância menor. Não há, em suas concepções, uma suposta hierarquia sobre ambos. Há apenas uma provocação diante dos seres humanos capazes de transcenderem ao mundo do cotidiano por meio de “espantos filosóficos” e dos que podem não experienciar tal espanto.

Diante disso, a Lei nº 13.415 não parece sugerir que seus participantes – incluindo aqui educandos, educadores e gestores – aspirem espantar-se diante da vida em seus aspectos fundantes e fundamentais que possam transcender seu trilha com destino laboral utilitário, apenas. Talvez, esse modelo de escola formatado pelos anseios ideológicos da “reforma” aprovada, esteja muito mais articulado com as aspirações em busca de resultados que se manifestem em circunstâncias a ordenar a vida do próprio sistema como um todo, nem que para isso as partes sejam ignoradas enquanto implicações que não estejam em consonância com o bom funcionamento de suas engrenagens.

Seguindo essa mesma linha do espanto e da admiração, “ainda que tênue, desconforto e estranheza não devem permanecer para que eu siga humana?” (PRADO, 2007, p. 09), a humanidade questionada pela poesia adeliãna transborda o mundo do trabalho conceituado por Pieper ao ponto em que o filosofar e o poeitar transfiguram as angústias em que, a cada parada em uma nova-velha estação de nossa viagem, os passageiros, bem como a própria escola, estejam abertos para o *mirandum*³⁷.

Lembremo-nos de que a instituição escolar possui maquinistas-gestores que abastecem a máquina de forma rotineira e constante, portanto, trata-se de um trem que também é governado. Mas tais operadores que impulsionam a escola-de-ferro à frente podem estar imersos como seres puramente viventes no mundo, ao passo em que a visão que eles têm quando estão na direção-locomotiva da máquina, ao estarem já inseridos em um contexto social que privilegia o mundo do trabalho e não admira, acaba por “ignorar o mundo exterior.” (LÉVINAS, 2010, p. 33).

³⁷ Trataremos mais profundamente sobre o termo no terceiro capítulo, quando discutiremos os aspectos que podem possibilitar o processo de admiração em Josef Pieper.

Entendendo que a relação entre o mundo do trabalho e a escola se estabelece por meio de uma dependência intrínseca em si mesma, da qual um não existe e tampouco sobrevive e se reproduz sem o outro, tratando-se aqui de uma alteridade singular – quando ambas se reconhecem em si de forma linear e distante – as produções filosóficas de Morin e Lévinas dialogam para além desta construção simplificadora e estrutural do pensamento e, por consequência, da ação, possibilitando uma visão sistêmica e integrada com o apelo ao que está fora, externo, aberto, em que:

(...) o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver o que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução). (MORIN, 2011, p. 59).

Segundo o pensamento complexo, o todo está na parte, que está no todo. E essa relação apresenta-se complexa quando, por exemplo, um pesquisador constrói sua pesquisa sem abandonar sua posição de “contemplação” sobre o objeto observado. Assim, também, pode ser o contato do educador em relação ao educando e às suas próprias aspirações com os conteúdos didáticos dos currículos que serão apresentados durante as aulas, agindo com a conscientização de que ele faz parte da sala de aula, em conjunto com tudo e com todos ali presentes. Sugere Morin:

A relação antropossocial é complexa, porque o todo está na parte, que está no todo. Desde a infância, a sociedade, enquanto todo, entra em nós, inicialmente através das primeiras interdições e das primeiras injunções familiares: de higiene, de sujeira, de polidez e depois as injunções da escola, da língua, da cultura. (MORIN, 2011, p. 75)

Ao passo que, por meio do pensamento complexo, Morin possibilita a construção de uma teoria que abarca as interligações e inter-relações entre parte e todo, Lévinas tece sua filosofia a partir da crítica sobre a noção de totalidade e sugere que esta seja um problema quando confundida com a particularidade dos indivíduos e colocada como protagonista e condutora dos comportamentos. Segundo o filósofo:

Um ser particular só pode ser tomado por uma totalidade se carece de pensamento. Não que ele se engane ou que pense mal ou loucamente – ele não pensa. Nós constatamos, sem dúvida, a liberdade ou a violência dos indivíduos. A nós, seres pensantes, que conhecemos a totalidade, que situamos em relação a ela todo ser particular e que buscamos um sentido para a espontaneidade da violência, esta liberdade parece atestar o fato de indivíduos confundirem sua particularidade com a totalidade. Nos indivíduos, esta confusão não é pensamento, mas vida. O que vive na totalidade existe como totalidade, como se ele ocupasse o centro do ser e fosse sua fonte, como se tirasse tudo do aqui e do agora, onde, contudo, ele está posto ou criado. (LÉVINAS, 2010, p. 33)

O que Lévinas, a partir da discussão entre totalidade e parte/todo, pode contribuir para que possamos (re)pensar o quanto a Lei nº 13.415 pode estar imersa na apropriação dos termos e das normas que reproduzem as características do paradigma educacional tradicional, culminando assim para que esse paradigma molde as relações e imbricações das aprendizagens, é a abertura para que novas concepções de relações em conjunto, mesmo diante da hegemonia do pensamento cartesiano que ainda impulsiona nossa escola de ferro, transcendam para além de interações fechadas em si mesmas, podendo suscitar diálogos com a exterioridade para além de suas particularidades e anseios próprios, podendo, assim, encontrar a liberdade do *Outro* em consonância com a do Eu. Assim:

A totalidade em que se situa um ser pensante não é uma adição pura e simples de seres, mas a adição de seres que não fazem números uns com os outros. É toda a originalidade da sociedade. (...) Esta relação do indivíduo com a totalidade, que é o pensamento, em que o eu considera o que não é ele e, contudo, nisto não se dissolve, supõe que a totalidade se manifesta, não como ambiência que roça de algum modo a epiderme do vivente, como elemento no qual ele mergulha, mas como um rosto no qual o ser está *em face* de mim. Esta relação, de participação ao mesmo tempo que de separação, que marca o advento e o *a priori* de um pensamento – em que os laços entre as partes não se constituem senão pela liberdade das partes – é uma sociedade, seres que falam, que se defrontam. O pensamento começa com a possibilidade de conceber uma liberdade exterior à minha. Pensar uma liberdade exterior à minha é o primeiro pensamento. Ele marca a minha própria presença no mundo. (LÉVINAS, 2010, p. 37).

Imaginemos, nesse caso, as problematizações que fazem parte do contexto contemporâneo educacional acerca das propostas sobre as diversas interdisciplinaridades. Tais discussões permeiam incontáveis construções de saberes que, pelos processos aos quais as condições sociais se apresentam, tendem a sugerir intensa dialogicidade entre as mais diversas áreas do conhecimento. Assim, privilegia-se a possibilidade de transição permanente entre as disciplinas que fazem parte do currículo tradicional – matemática, biologia e português – e as formas com que as aprendizagens cotidianas estão diretamente relacionadas com o contexto socioeconômico cultural dos indivíduos presentes no ambiente escolar.

Intercorre que as possibilidades e a capacidade de transitar entre as fronteiras que as partes e a totalidade se permitem e se complementem na filosofia dialógica de Morin propiciada pelo pensamento complexo, bem como a crítica de Lévinas, podem facilitar nosso entendimento sobre o distanciamento das partes e do todo nas instituições de ensino, de maneira a facilitar a compreensão e a responsabilidade que um (educador) possui pelo *Outro* (educando) e pelo processo como um todo, atentando-se para os contextos individuais e para as reverberações que suas atitudes representam no conjunto das relações ali propositadas.

2. SEGUNDA PARADA: O RECONHECIMENTO MÚTUO NO ENSINO- APRENDIZAGEM

2.1 EDUCADOR E EDUCANDO

Os mecanismos metodológicos de muitas instituições de ensino regulares, como já destacados até aqui, podem estabelecer distanciamentos entre os agentes sociais circunscritos nas relações de ensino-aprendizagem. Diretores, educadores, coordenadores e educandos constituem, muitas vezes, organismos separados e independentes, havendo nessas relações modelos pertinentes que subjagam os diferentes aspectos intrínsecos aos indivíduos conduzindo os métodos de ensino e de aprendizagem para representações potencialmente doutrinadoras, as quais tornam as significações com o *Outro*, instrumentos totalitários e passíveis de domesticação. Os sujeitos inseridos nos processos de ensino-aprendizagem, nesse aspecto, assim como acontece nas relações socioeconômicas de maneira geral, podem absorver as contradições e exaltá-las como implicações de movimentos, mudanças e constantes transformações. A escola, assim como a sociedade, “se configura como território de tensão, com a presença de representantes e interesses de diversos grupos sociais.” (FISCHMANN, 2005, p.50).

Os avanços e os aprimoramentos do sistema econômico vigente são capazes, continuamente, dentre outras coisas, de replicar suas condutas éticas das relações de trabalho para o ambiente escolar, transformando as relações de ensino-aprendizagem em técnicas para a sua própria reprodução. Em suma, as formas técnicas baseadas na racionalidade das operações para o trabalho útil possibilitam, em grande medida, que a educação e suas etapas para o conhecimento e as relações entre seus agentes se configurem em um afastamento das questões éticas que possibilitem críticas acerca da educação tradicional, ou mesmo qualquer forma de educação que se vislumbre de maneira livre, espontânea e ética. Entretanto, não se trata aqui de uma recusa simplista sobre a imposição da razão ou uma dicotomia metafísica da subjetividade que conteste a fenomenologia das relações de ensino-aprendizagem por si só, mas sim uma interação entre as variadas contemplações poéticas acerca do cotidiano e da busca por uma conduta ético-filosófica que preserve aspectos que excedam a ideia de uma ontologia da alteridade para se pensar o desenvolvimento com um sentido (ou mesmo com um sentimento) humanista para estas relações de ensino-aprendizagem nas instituições educacionais regulares.

Aqui, a provocação que Paulo Freire suscita a partir de uma perspectiva mais humana – permeada pelo constante diálogo – para que a relação educador-educando permita melhor elucidação sobre os caminhos percorridos por nosso trem conjecturar uma relação menos mecanicista do ensino e de suas imbricações sociais a partir dele. Reforça o autor:

A propaganda, o dirigismo, a manipulação, como armas da dominação, não podem ser instrumentos para a reconstrução [homens oprimidos]. Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-as como quase 'coisas', com eles estabelece uma relação dialógica permanente. Prática pedagógica em que o método deixa de ser instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso os oprimidos) porque é já a própria consciência. (FREIRE, 2005, p. 63).

Devemos contextualizar aqui o texto acima. Freire escreve sobre as relações hierarquizadas diante da figura de professores e alunos em processos de ensino-aprendizagem tradicionais, além de reivindicar, em sua teorização sobre uma educação libertadora a partir da conceituação em que as amarras sociais vigentes a sua época se manifestavam como dialéticas³⁸, em uma posição em que as relações de poder ainda pautariam a aprendizagem, criando uma continuidade de sínteses em que educador e educando estariam afastados, portanto suas relações promoveriam ainda um convívio distante entre as partes que se manteriam afastadas. Para Freire, os processos de ensino-aprendizagem constroem-se em conjunto. Segundo ele, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79), e “são consciência de si e, assim, consciência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 104).

Sob o aspecto da educação bancária freiriana, em que o educador deposita conteúdos nos educandos para que esses recebam pacientemente, memorizem e repitam os “comunicados” depositados, o mecanismo que faz as engrenagens narrativas movimentarem-se são possibilitados pelas peças que estão voltadas para si-mesmo, ou seja, o educador comunica ao educando suas conjecturas de si. Assim, os processos de ensino-aprendizagem processam seus movimentos cíclicos sem proporcionarem reverberações entre as partes compostas, retornando como *mesmos* para o educador. Uma relação fechada em torno da imposição dialética do *Eu*, encobrando o *Outro* em uma relação em-si-mesmada que impossibilita, ou ao menos, dificulta, um processo de dialogicidade entre tal relação.

Nesse ponto, tendo também o mundo como disseminador de aprendizagens na comunhão dos homens (FREIRE, 2005), a aproximação poética entre os textos freirianos e as aspirações cotidianas expostas por Adélia podem ratificar os processos entre o *Eu* e o *Outro* no mundo e, ao mesmo tempo, podem construir conjecturas de relações e correlações, além de dependências mútuas. Logo, a construção de um modelo imperativo de relação entre o si-mesmo e um *Outro* parte, necessariamente, da percepção que a construção dos

³⁸ O contexto social pautado pela ditadura militar no Brasil, em que as contradições sociais e os conflitos entre o poder vigente e as forças de resistência formadas por grupos de esquerda, caracterizam de forma direta e translúcida adjetivos como opressor e oprimido. Deste ponto de vista, Freire permeia o ideário em que as forças pedagógicas que se pretendiam revolucionárias não atuassem como opressoras sobre os oprimidos nas relações de ensino-aprendizagem.

processos de ensino-aprendizagem inicia da exterioridade possibilitada pela manifestação entre um e outro. Educador e educando percebendo que “na origem de toda a existência humana, o outro é a condição do sentido, isto é, o fundamento do vínculo social. Um mundo sem outrem é um mundo sem vínculo, fadado ao não sentido” (LE BRETON, 2016, p. 32).

Nessa percepção em conjunto, poetiza Adélia sobre o *querer do outro*, em *Poema começado do fim*:

Um corpo quer outro corpo.
 Uma alma quer outra alma e seu corpo.
 Este excesso de realidade me confunde.
 Jonathan falando:
 parece que estou num filme
 Se eu lhe dissesse você é estúpido
 ele diria sou mesmo.
 Se ele dissesse vamos comigo ao inferno passear
 eu iria.
 (PRADO, 2015, p. 298)

Expressando sua poesia (e, também, grande parte de sua obra) inteiramente pautada por uma linguagem sobre o seu cotidiano, Adélia possibilita entender o quanto do *Outro* se faz presente diante das aflições e das aspirações corriqueiras da vida vivida, exemplificando o quanto essas relações estão carregadas de sentidos. Sua linguagem, extremamente ligada à suas vivências costumeiras e claramente enraizada por uma forte influência religiosa, perpassa diante de uma oposição de sentimentos e sensações conflitantes entre a ideia de uma moral cristã que pode capacitar uma intimidação por consequência de uma vigilância permanente ao qual permite que Adélia escreva sobre essa dicotomia entre o dever e o poder, o desejo e a culpa e vontades inerentes aos anseios pelo prazer, bem como possibilita que escreva sobre o pertencimento e a construção de seu eu-lírico diante do *Outro*.

Adélia versa sobre o cotidiano da vida, sobre suas sensações e suas experiências captadas por observações das experiências habituais e corriqueiras que muitas vezes passam despercebidas, ou passam sem serem contempladas, diante de olhos não poéticos. Entre sua capacidade de desenvolver uma espécie de autobiografia, possibilita também uma interação peculiar entre os aspectos que se dão por meio do contato e do apego ao *Outro*, pois “quando o que um corpo deseja é outro corpo para escavar” (PRADO, 2015, p. 110), transbordando em sua linguagem.

Em vias poéticas, Adélia dialoga a todo instante com o *Outro*, em uma relação provocativa que se manifesta na intenção e no desejo de pertencimento diante das características que se alteram e se expressam como ser/estar no mundo. Diante disso, a alteridade que se configura como fio condutor entre suas concepções reveladas pelo olhar poético da vida, anunciando o *Outro* como pressuposto para afirmar a si própria como

definição dessas relações inter-relacionadas no mundo, funciona como elemento de reconhecimento do próprio eu-lírico.

Tendo o saber como “a relação do homem com a exterioridade, a relação do *Mesmo* com o *Outro*, em que o *Outro* se encontra finalmente, despojado de sua alteridade, se faz interior ao meu saber e sua transcendência se faz imanência” (LÉVINAS, 2010, p. 206) e tomando como suporte o conceito de alteridade em Lévinas, que aborda a proposição de se relacionar e conviver sob a constância permanente da ética perante o próximo, permitindo alcançar novas etapas para um entendimento e uma formação mais humana diante das integrações, as concepções de mundo que se abrem e se permitem diante de si, externa e internamente, consagram as experiências como consumidoras do *Outro*. Assim esclarece Lévinas sobre como se dá a manifestação e a significação do *Outro* diante de nossas percepções:

A manifestação do *Outro* produz-se, certamente, à primeira vista, de acordo com o modo pelo qual toda significação se produz. O *Outro* está presente numa conjuntura cultural e dela recebe sua luz, como um texto do seu contexto. A manifestação do conjunto assegura sua presença. Ela aclara-se pela luz do mundo. A compreensão do *Outro* é, assim, uma hermenêutica, uma exegese. O *Outro* dá-se no concreto da totalidade à qual é imanente e que, conforme as análises notáveis de Merleau-Ponty, que nós utilizamos largamente nas primeiras seções deste trabalho, nossa iniciativa cultural – o gesto corporal, linguístico ou artístico – exprime e desvela. (LÉVINAS, 2012, p. 50).

A concepção do *Outro* passa, necessariamente, pela imbricação do *Eu*. No contexto educacional do qual estamos tratando nesta pesquisa, as concepções que o educador faz do educando podem voltar, inevitavelmente, para si-mesmo. De uma maneira didática, a noção do *Eu* diante dos aspectos da linguagem e das significações para distinguir os traços pertinentes entre os educadores e educandos em um processo dialógico de ensino-aprendizagem, em suas intermitentes negações e afirmações perante as relações construídas no ambiente escolar, pode estar relacionada com essa noção de negação e afirmação entre as relações pautadas pela necessidade de compreensão por meio da reciprocidade. Reciprocidade esta que se pode estabelecer com o elo entre a poética de Adélia e a filosofia ética de Lévinas em um possível reconhecimento mútuo entre educador e educando.

Na presença dessa concepção entre linguagem e significação, o aspecto do sentido por meio do corpo está presente na construção da percepção de si-mesmo e também do *Outro*. Segundo Lévinas, “o gesto corporal não é descarga nervosa, mas celebração do mundo, poesia”. Ainda:

O corpo é um sensor sentido. (...) Ele une a subjetividade do perceber (intencionalidade visando ao objeto) e a objetividade do exprimir (operação no mundo percebido que cria seres culturais – linguagem, poema, quadro,

sinfonia, dança – clareando os horizontes). A criação cultural não se acrescenta à receptividade, mas é imediatamente sua outra face. Nós não somos sujeito do mundo e parte do mundo de dois pontos de vista diferentes, mas, na expressão, nós somos sujeito e parte ao mesmo tempo. Perceber é, ao mesmo tempo, receber e exprimir, por uma espécie de prolepse. (LÉVINAS, 2012, p. 30).

As especificações entre as relações com o *Outro* permeiam os patamares do reconhecimento (também de si-mesmo) perante a percepção das diferenças. Paul Ricoeur traz em sua concepção sobre o reconhecimento mútuo a ênfase entre identidade pessoal e comunitária. Existe, para ele, a distinção entre reconhecer e ser reconhecido em que tal distinção definiria as condutas sociais e particulares diante do reconhecimento do indivíduo pelo *Outro*.

O reconhecimento de si é o princípio que possibilita o reconhecimento político do *Outro* no contexto social capaz de o indivíduo reconhecer seus atos a partir de uma sabedoria prática e perceber-se como sujeito no mundo. Sujeito este que estabelece relações com outros indivíduos, cada um com suas aspirações e concepções de sujeitos de si. Tais relações, por conterem um caráter fenomenológico das práticas individuais e sociais, acabam por gerar os conflitos sociais que sempre estarão presentes, pois se tratam, antes, de um conflito particular e individual, que é concebido no reconhecimento ou não dos pares que estão fazendo parte do jogo social. As formas de interpretação às quais os sujeitos estão condicionados são condições pré-concebidas de análises e decisões que influenciam e conduzem os atos individuais nas possibilidades construídas particularmente, principalmente num aspecto econômico por conta da não equidade na distribuição dos bens sociais.

Tem-se, portanto, nos processos de ensino-aprendizagem, a necessidade primeira de haver um reconhecimento de si como educador-educando e um reconhecimento do *Outro* como educando-educador, tentando, por essas vias, construir laços de amor, amizade e fraternidade para que se possibilitem aproximações e distanciamentos justos entre os indivíduos a fim de conceberem um sentido de justiça social na aprendizagem pautada pela cooperação mútua.

2.2 O OUTRO COMO PRINCÍPIO

Em tempo, o conceito de alteridade não foi criado, nem tampouco trabalhado primeiramente por Lévinas. Conforme Abbagnano, o termo significa “ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998, p. 34), e sua abordagem abrange também parâmetros psicológicos e cognitivos, em que a capacidade de apreender o *Outro* em sua

plenitude de direitos e, principalmente de diferenças, têm servido para atenuar conflitos diante das relações pessoais e sociais.

A discussão dialética³⁹ que impera na modernidade e a busca da plenitude do homem extremamente racional e absoluto, evidenciadas pela interpretação de que no pensamento moderno existe a separação do sujeito com o mundo externo, impossibilitando a alteridade de ser conhecida em si mesma, sendo apenas evidenciada como fenômeno, concede a Lévinas a possibilidade de construir sua filosofia a partir desta subjetividade, rompendo com a ideia de um ser humano autônomo, estabelecendo discussões para o seu pensamento filosófico a partir do cotidiano e das relações com o *Outro*.

Lévinas excede as críticas filosóficas de Husserl e de Heidegger acerca da totalidade sistêmica para além da fenomenologia, afastando-se não só da metafísica, mas avançando no âmbito da contestação sobre a libertação do homem, livrando-se primeiramente da ontologia até então conceituada. Em sua análise, Lévinas sustenta que essa se limita a pensar a alteridade, analisando que ‘para a tradição filosófica, (...) o *Outro* se reduz ao *Mesmo*’. (LÉVINAS, 1980, p. 34).

Percebe-se que Lévinas concentra seus argumentos nas estruturas as quais ele julga deficientes no método fenomenológico. Em sua concepção, quando a experimentação do fenômeno se depara com o *Outro*, estabelece-se aí um problema. Segundo ele, a fenomenologia se ocupa das experimentações do sujeito que, por meio da reflexão, é capaz de vivenciar, de forma direta ou imediata, suas “próprias experiências”. Mas como experimentar a consciência do *Outro*? Tal experiência estaria disponível para mim? Lévinas tentará responder a estas questões orientado por uma filosofia ética e não epistemológica das estruturas de relações entre o sujeito e o *Outro*. Assim:

Esta inversão humana do em-si e do para-si, do “cada um por si”, em um eu ético, em prioridade do para-outro, esta substituição ao para si da obstinação ontológica de um eu doravante decerto único, mas único por sua eleição a uma responsabilidade pelo outro homem – irrecusável e incessível – esta reviravolta radical produzir-se-ia no que chamo encontro do rosto de outrem. Por trás da postura que ele toma – ou que suporta – em seu aparecer, ele me chama e me ordena do fundo de sua nudez sem defesa, de sua miséria, de sua mortalidade. É na relação pessoal, do eu ao outro, que o “acontecimento” ético, caridade e misericórdia, generosidade e obediência, conduz além ou eleva acima do ser. (LÉVINAS, 2010, p. 242).

³⁹ A partir da dialética hegeliana, em que deve se partir da tese (afirmação), passando pela antítese (negação) e chegando na síntese (negação da negação), não alcança a totalidade do outro, mas sim o reconhecimento de si próprio a partir da relação de negação desse outro. A compreensão da realidade, em suma, é a compreensão da realidade de si mesmo que nega o outro para se firmar como centro das relações.

Tal ética da responsabilidade para e com o *Outro* se caracteriza pela absorção absoluta da diferença experimentada nas relações entre os sujeitos. Uma vez que não se pode alcançar a totalidade da apreciação nas experiências fenomenológicas com o *Outro* por conta da separação entre um e outro, cabe agora a tentativa de se alcançar a responsabilidade de não se transgredir ou infringir tal separação. No discurso, “a estrutura formal da linguagem anuncia a inviolabilidade ética do *Outro* e, sem qualquer vestígio do “numinoso”, “sua” santidade.” (LÉVINAS, 1980, p. 195).

Nas primeiras abordagens sobre a alteridade, o que se manifesta é uma espécie de idealização do *Outro* como um modelo de ser humano refletido da visão de totalidade construído a partir da subjetividade das relações, “a totalidade do ser, a partir das culturas, de forma alguma seria panorâmica. Não haveria totalidade no ser, mas totalidades.” (LÉVINAS, 2012, p. 39). Mesmo a dialética hegeliana pode ser comensurada nesta relação de afirmação de si e negação do outro, uma vez em que o outro, sujeito de negação, serve para consolidar uma autoafirmação de si próprio. Entretanto, a postura que se constrói no âmbito da filosofia lévinasiana sobre o termo consagra o *Outro* não apenas nas diferenças, mas também em relação, em conjunto. Assim, Paul Ricoeur tratando sobre a alteridade em Lévinas, expõe:

A questão aqui é saber que nova figura da alteridade é convocada por esse afetar do *ipse* pelo outro; e, por implicação, que dialética entre o Mesmo e o Outro atende ao requisito de uma fenomenologia do si *afetado* pelo outro que não o si. (...) Está por se conceber aqui uma concepção cruzada da alteridade, que faça justiça alternadamente ao primado da estima a si mesmo e ao da convocação pelo outro à justiça. O que está em jogo, como se verá, é uma formulação da alteridade que seja homogênea da distinção fundamental entre duas ideias do Mesmo, o Mesmo como *idem* e o Mesmo como *ipse*, distinção na qual se fundamentou toda a nossa filosofia da ipseidade⁴⁰. (RICOEUR, 2014, 391).

Desse modo, percebe-se que, tanto o contexto social – forjado pela construção de fora para dentro de cada indivíduo – quanto sua própria construção moral – evidenciada na linguagem e suportada por suas narrativas na junção entre discursos e ações – proporia um caminho ético influenciado pelo social, pela educação e pelas próprias escolhas do *Mesmo*.

Cabe aqui, ao tratarmos da harmonia estabelecida por uma conjuntura também mística, a proximidade do contexto religioso frente aos pensamentos de Adélia e Lévinas. Por conta de sua relação íntima com o catolicismo, o texto adiliano é permeado por conflitos, ora reprimindo seus desejos e vontades, ora sendo questionado e transgredido, expondo uma relação intrínseca entre a admiração e o temor por conta da onipresença divina. A poesia de

⁴⁰ Para discorrer sobre o sujeito social Ricoeur constituiu o conceito de “mesmidade” e para pensar o sujeito moral autônomo e independente, usou o conceito de “ipseidade”. Mesmidade indicava o que tornava esse sujeito um ente social, da espécie humana, como era dito pelos outros. A ipseidade seria aquilo que caracteriza o indivíduo como ser único, singular, como nenhum outro, o que o mesmo dizia de si.

Adélia é mediada por relações correntes diante da oposição entre o corpo e o espírito. Há uma linha tênue que ora distancia suas vontades e desejos pelos prazeres com o *Outro*, ora lhe concede aspirações que possibilitam a exaltação de suas paixões e afirmações da vida.

Nas estruturas que modelam as relações ensino-aprendizagem, ao longo da construção das especificidades modernas e racionalistas, as capacidades inerentes aos conceitos de desenvolvimento educacional e experimental no Ocidente sempre se deram mediante a totalidade e sobre o poder do *Mesmo*. Diante disso, a poesia adeliana se torna um viés de perceptividades, impossibilitando a construção de um ser totalitário que se reconhece em si próprio mediante as relações estabelecidas com o *Outro*. Nota-se que mesmo promovendo e exaltando a figura divina de Deus e suas características sagradas, Adélia se constrói nessa capacidade de reconhecer a diferença e as várias formas e manifestações que são possíveis de absorção de responsabilidade e acolhimento ético.

Essa relação com Deus, nos poemas adelianos, situa-se tão intensa que seu reconhecimento de si própria se transfigura em uma relação insuportável de amor. Mesmo sendo o *Outro* um elemento dito metafísico (Deus), para o eu-lírico este reconhecimento na diferença é tão carregado de sentidos e valores que se converte em fisiologias extenuadas de alusões aos anseios físicos.

Em princípio, uma leitura rasteira e despreziosa dos poemas de Adélia e de sua relação com o sagrado pode favorecer uma observação em que o *Outro* fique suspenso e privado de conservar-se em sua alteridade, fazendo parte de um sistema total (Deus) que dita todas as regras, não concebendo espaço nem tampouco maneiras de agir, entretanto, em uma visita mais perspicaz e intimista diante da exposição das poesias adelianas com o divino, pode-se perceber que é justamente nestas relações que Adélia constrói suas vivências e, em suma, constrói seu próprio ser. Em *Linhagem*, ela nos permite perceber os *Outros* que a permitiram:

Minha árvore ginecológica
me transmitiu fidalguias,
gestos marmorizáveis:
meu pai, no dia do seu próprio casamento,
largou minha mãe sozinha e foi pro baile.
Minha mãe tinha um vestido só, mas
que porte, que pernas, que meias de seda mereceu!
Meu avô paterno negociava com tomates verdes,
não deu certo. Derrubou mato pra fazer carvão,
até o fim de sua vida, os poros pretos de cinza:
'Não me enterrem na Jaguará. Na Jaguará, não.'
Meu avô materno teve um pequeno armazém,
uma pedra no rim,
sentiu cólica e frio em demasia,
no cofre de pau guardava queijo e moedas.

Jamais pensaram em escrever um livro.
 Todos extremamente pecadores, arrependidos
 até a pública confissão de seus pecados
 que um deles pronunciou como se fosse todos:
 'Todo homem erra. Não adianta dizer eu
 porque eu. Todo homem erra.
 Quem não errou vai errar.'
 Esta sentença não lapidar, porque eivada
 dos soluços próprios da hora em que foi chorada,
 permaneceu inédita, até que eu,
 cuja mãe e avós morreram cedo,
 de parto, sem discursar,
 a transmitisse a meus futuros,
 enormemente admirada
 de uma dor tão alta,
 de uma dor tão funda,
 de uma dor tão bela,
 entre tomates verdes e carvão,
 bolor de queijo e cólica.
 (PRADO, 2016, p. 107).

Adélia, por meio dessas frases, exala as dimensões que o *Outro* pode nos permitir e que nós, semelhantemente admirados, permitimos em uma medida parecida e diante de anseios parecidos. A percepção de que transmitimos os sentimentos construídos em comunhão diante da relevância dos que também constroem nossas maneiras de absorver as relações sentidas pode possibilitar o entendimento que educadores e, em simetria, a própria noção de escola e do processo de ensino-aprendizagem constituam-se diante dos educandos de maneiras demasiadamente interdependentes e vinculadas.

O cuidado com o *Outro* e as imbricações que se configuram no querer bem por meio de uma sensibilidade vinculada na permanente tentativa de unidade do educador com o educando também são temas importantes na obra de Paulo Freire. Ao tomarmos como reflexão uma postura autônoma incentivada pela coragem e pela vontade de transformação em que as relações humanas se configuram para uma educação revolucionária e libertadora, o acolhimento e a responsabilidade ética com o *Outro*, mediado pelo conceito de alteridade de Lévinas, tratará de conceder ao humanismo um caráter inspirador dos saberes e das condições para uma educação progressista suficiente de reinvenção do modo de ser no mundo.

Em um sentido específico sobre a alteridade no aspecto das relações constantemente construídas nos contextos educacionais escolares, agora regidos pelas normas aprovadas pelo Governo por meio da Lei nº 13.415 sobre a “flexibilização do ensino médio”, o *Outro* pode ser consumado como um objeto a ser possibilitado e permitido pelos conteúdos pretensamente inovadores e modernos, diante de um currículo mediado pela exclusão de sua participação direta nos processos de ensino-aprendizagem, tendo tal lei um poder maior para

*coisificar as relações*⁴¹ e que visa exclusivamente à reprodução do sistema em sua totalidade. As regras impostas pelo poder do Estado, utilizadas com rigidez e pautadas pela promoção de uma suposta autonomia, ou liberdade⁴² dos educandos em escolher áreas do conhecimento, impõem ao *Outro* uma experiência limitada, em que muitas vezes se apresentam constituídas pela desvalorização da dimensão subjetiva deste *Outro* e de sua alteridade.

Ao tomarmos por concepção as construções críticas feitas por Freire sobre as relações pedagógicas entre educandos e educadores, por exemplo, também encontraremos uma similaridade entre a alteridade em um nível que, ao invés de promovê-la no sentido lévinasiano, ou mesmo adeliiano do termo, acaba por consistir-se em uma reprodução vertical, de cima para baixo, que arbitrariamente configura o *Outro* em um aprisionamento de negação constante. Reprodução esta em que o educador “será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” (FREIRE, 2014, p. 33).

Partindo de uma visão construtivista dos processos de abordagens do ensino, a partir do diálogo com as obras de alguns teóricos da educação, por exemplo, emerge-se a conceituação de Jean Piaget e Lev Vygostky, em que ambos partilham da aprendizagem que se desenvolve por meio da interação entre os sujeitos (educadores e colegas), o cotidiano das relações que se constroem por meio de contextos culturais específicos é capaz de ser instrumentalizado pela linguagem, constituindo a essência do processo de desenvolvimento cognitivo para a interação entre poesia e alteridade. Vemos que as pedagogias sugeridas por Paulo Freire estão em consonância com as interações que podem se manifestar diante do *Outro*. Explica ele:

A auto suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homens quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p. 93).

⁴¹ Percebe-se que as percepções que controlam e “educam” os indivíduos nas instituições de ensino regulares estão dispostas por meio de uma metodologia de ensino para o controle. Aqui, em nossa metáfora sobre a escola como um trem de ferro, o conceito foucaultiano sobre as formas como as quais as prisões agem na “fabricação de indivíduos-máquinas” (FOUCAULT, 2009, p. 229) estimulam e provocam nossa crítica ao papel desempenhado pela instituição educacional que, assim como as prisões estudadas por Foucault, coisificam as relações e ignoram interações humanas para além do sistema vigente.

⁴² Entende-se “suposta liberdade” pelo fato de a Lei nº 13.415 exigir que as escolas ofertem no mínimo uma das áreas do conhecimento listadas. Assim, como criticam alguns especialistas em políticas públicas, os educandos de escolas públicas seriam prejudicados em suas escolhas, ou falta delas, se as mesmas não tivessem condições econômicas para garantir e ofertar todas as áreas.

Mesmo que a filosofia de Lévinas, ou a poesia de Adélia, não sejam construções voltadas especificamente para os processos de ensino-aprendizagem e/ou para uma pedagogia educacional, especificamente, suas reflexões não excluem as capacidades e interações necessárias para metodologias que concebam instrumentos que possam consagrar as diversidades presentes no cotidiano da educação escolar. Nessa direção, a busca por sentidos que concedam o acolhimento do *Outro* no âmbito educacional, reconhecendo e afirmando os sujeitos nas diferenças, tendem ao sentido extremo das formas capazes de emergirem em possíveis diretrizes mediadoras entre as concepções normativas especificadas pela lei da “reforma” do ensino médio e as relações de ensino-aprendizagem manifestadas em cada sala de aula, especificamente em cada contato entre educadores e educando, independentemente de qualquer tipo ou forma de legislação imposta pelo Estado.

3. OLHAR NO HORIZONTE: JANELAS PARA A ADMIRAÇÃO

3.1 A ALTERIDADE COMO APRENDIZAGEM PRIMEIRA

Até o momento, a escola, como a percebemos atualmente, trilha seu caminho a todo vapor em consonância e pelos caminhos estabelecidos em conjunto com o aprimoramento da sociedade capitalista e suas nuances, contradições e contrapontos. Assim, sendo uma parte de um todo em incessante construção, a ideologia que permeia muitos dos contextos educacionais escolares do século XXI corre o risco de possuir a capacidade intrínseca de estabelecer e (re)produzir as aspirações advindas com o pensamento dominante da individualização, do privilégio do sujeito, ou seja, da onipotência do *Eu* que se apresenta como um paradigma em que o ego está acima de todas as relações percebidas, conduzindo um *modus operandi* de sociedade em que o *Outro* está em um horizonte distante, havendo um abismo entre o sujeito – o *Eu* – e esse *Outro*. Tal privilégio que vêm ditando as normas das relações sociais – culturais, econômicas e políticas – e tem se mostrado como uma das causas desse distanciamento entre os sujeitos nas sociedades modernas ocidentais, coloca como fundamento a exacerbação de uma civilização em que o individualismo é caracterizado pelo si-mesmo em detrimento do *Outro*. Um si-mesmo que, pleno de sua existência no mundo – com seu modo de ser, pensar, produzir e reproduzir o mundo – pouco é responsável pelo *Outro* como um sujeito pleno e também imbuído de subjetividades próprias.

Lévinas (1980) coloca a ética como filosofia primeira. Assim, do mesmo modo podemos vislumbrar a alteridade como aprendizagem primeira, insistindo que nas relações de ensino-aprendizagem constituídas e em constante e permanente movimento na escola, independentemente de políticas públicas que afastem, ou no mínimo não privilegiem a percepção do *Outro* como fundamento de construção do saber em conjunto, os atores envolvidos – educador e educando – estejam dispostos para além de quaisquer tipos de abordagens nesse processo. Dessa forma, construindo sua crítica sobre a filosofia ocidental, em que, segundo ele, “o ser exime-se de sua alteridade:

A filosofia se produz como uma forma sob a qual se manifesta a recusa do engajamento no *Outro*, a espera em detrimento da ação, a indiferença com relação aos outros, alergia universal da primeira infância dos filósofos. O itinerário da filosofia continua sendo o de Ulisses, cuja aventura no mundo não passou de um retorno à sua terra natal – uma complacência no Mesmo, um desconhecimento do *Outro*. (LÉVINAS, 2012, p.43).

Ao dialogar com os gregos antigos e buscar o sentido do ser, sua ontologia, Lévinas esforça-se em apresentar que tal linguagem como portadora de sentidos fenomenológicos está mais diretamente fundamentada na supremacia da razão. Nesse aspecto, criticando a

história do pensamento filosófico ocidental moderno e suas categorias tais como tempo, existência, liberdade etc, Lévinas dedica maior atenção para a questão da totalidade⁴³.

Traçando um paralelo do macro para o micro e analisando a escola como uma reprodução das relações sociais do cotidiano, a categoria da totalidade pode ser exemplificada de diversas maneiras, por meio de inúmeras situações que, muitas vezes, passam despercebidas por gestores e educadores, mas que são constantemente ratificadas pelo privilégio e pela exacerbação do *Eu*. Alguns desses exemplos, tendo como pano de fundo a Lei nº 13.415, poderão intensificar o encobrimento do *Outro*. Assim, as escolas, sem a obrigação de ofertar todos os itinerários formativos organizados por tal lei, estarão a cargo de suas condições (sejam elas econômicas ou até mesmo ideológicas) para, em contemplação do *Eu* (escola) e detrimento do *Outro* (educando), consolidar as aspirações de uma mentalidade do “cada um por si”. Nas palavras de Lévinas sobre a irresponsabilidade pelo *Outro*:

Esta inversão humana do em-si e do para-si, do “cada um por si”, em um eu ético, em prioridade do para-outro, esta substituição ao para-si da obstinação ontológica de um eu doravante decerto único, mas único por sua eleição a uma responsabilidade pelo outro homem – irrecusável e incessável – esta reviravolta radical produzir-se-ia no que chamo encontro do rosto de outrem. Por trás da postura que ele toma – ou que suporta – sem eu aparecer, ele me chama e me ordena do fundo de sua nudez sem defesa, de sua miséria, de sua mortalidade. É na relação pessoal, do eu ao outro, que o “acontecimento” ético, caridade e misericórdia, generosidade e obediência, conduz além ou eleva acima do ser. (LÉVINAS, 2010, p. 242).

O filósofo propõe como ética a prioridade para o *Outro* buscando mudar o paradigma moderno – ao qual a escola, conseqüentemente, está inserida – em que a existência do *Outro* depende da permissão do *Eu*. Esse indivíduo em-si-mesmo, que tem a percepção de si em posição de superioridade aos demais, principalmente aos demais que não estão inseridos no mesmo patamar de classificação enunciado por ele mesmo. Seria, como exemplo desse caso, um processo educacional no qual o educador está em existência e em permanente processo de afirmação de si mesmo e não em conjunto com os educandos.

Ao tomarmos como exemplos quaisquer tipos de abordagens do processo de ensino conceituadas por Mizukami (1986), poderemos especificar características que muitas vezes não tomam como base a alteridade. Assim, mesmo em uma abordagem humanista, por exemplo, em que “o professor será compreendido como um facilitador da aprendizagem, devendo, para isso, ser autêntico (aberto às suas experiências) e congruente, ou seja,

⁴³ Segundo Lévinas, toda a racionalidade ocidental está remetida à totalidade. Tal categoria é a expressão mais contundente do que se tornou a filosofia ocidental, em um empenho de totalização no qual apresenta-se como uma filosofia da violência, do poder e da injustiça (LÉVINAS, 1980).

integrado” (MIZUKAMI, 1986, p. 52), ou em uma abordagem cognitivista, em que “caberá ao professor criar situações, propiciando condições nas quais possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional” (MIZUKAMI, 1986, p. 77), a exacerbação do ego, do *Eu* na figura do educador, ainda estará como o centro da relação entre os educandos.

Talvez, a manifestação mais clara nas relações de ensino-aprendizagem em que tal prevalência do *Eu* em detrimento do *Outro* está disposta de maneira central, seja a construção de uma relação pautada pela abordagem tradicional do processo educacional. Quando as relações estão orientadas de maneira que o próprio fim da existência dessas relações seja o privilégio do ser – do *Eu* educador – por meio do comando, do controle, das punições e da condição de dependência por parte dos educandos para com o educador, o *Outro* fica suprimido e, assim, a alteridade, conseqüentemente, está encoberta dessas relações.

Pode-se observar o mesmo ao manifestar-se, durante um processo de ensino-aprendizagem, a abordagem comportamentalista na relação entre o educador e o educando. O educador, controlador científico do processo (MIZUKAMI, 1986, p. 31), é o responsável por conduzir as implicações do sistema educacional, otimizando os comportamentos dos educandos. Desse modo, uma vez mais o *Outro* estará encoberto pelo *Eu*. “O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade”. (FREIRE, 2005, 93). O diálogo, assim, tende a ficar suprimido⁴⁴.

Pode-se sustentar que no centro do processo de ensino-aprendizagem está o si-mesmo-outro (ser, indivíduo, sujeito etc, em permanentes relações). Suas percepções, causadas por sua consciência perante as relações, os fazem existir em si mesmos e também nos outros. Pode ser devido ao processo de construir a aprendizagem diante das relações percebidas que o si-mesmo-outro carrega em si e nos outros suas prospecções para o infinito, tecendo, por meio da consciência (anima-consciência-corpo), suas manifestações (matéria, sensações, sentimentos) acadêmicas, socioemocionais, cotidianas, para o mundo do trabalho e, sobretudo, para a alteridade de si e do *Outro*.

Versa Adélia sobre suas percepções infinitas na construção de sua relação com o *Outro*:

⁴⁴ Interessante notar que essas abordagens tratadas até aqui estão separadas didaticamente pela teoria. É de extrema importância ter a sensibilidade de considerar que raramente as práticas estejam tão bem delimitadas nas escolas e nas salas de aula. Um educador, por exemplo, pode estabelecer com os educandos, durante a mesma aula, especificidades de várias abordagens simultaneamente ao longo da relação que ali está sendo construída.

(...)
 Meu pai, minha mãe descansaram seus fardos,
 não existe mais o modo
 de eles terem seus olhos sobre mim.
 Mãe, ô mãe, ô pai, meu pai. Onde estão escondidos?
 É dentro de mim que eles estão.
 (...)
 Ôôô pai
 Ôôô mãe
 Dentro de mim eles respondem
 tenazes e duros,
 porque o zelo do espírito é sem meiguices:
 Ôôôfi fia.
 (PRADO, 2015, p. 23)

Também no centro do processo, em sentido contrário, está o outro-eu (educando). As relações, por meio das perspectivas de percepções desse, sofrem influências de outro si-mesmo-outro com sua consciência própria e construções de mundos. É nesse limite de conexões entre o primeiro e o segundo que a alteridade, por meio da ética da responsabilidade, pode ser possibilitada. A alteridade, assim, pode ser a aprendizagem primeira para as construções de relações menos conflitantes e infinitas entre si se quisermos evoluir no processo de ensino-aprendizagem. Ao experienciar um fenômeno e (re)conhecer-se nas diferenças, (re)afirma-se nossa condição de si-mesmo-outros sobrepondo-se a cada percepção e em cada instante de consciência em relações com os outros-eu por meio de um procedimento ininterrupto e infinito.

A filosofia ocidental, na concepção de Lévinas, possui em si a pretensão de totalidade ontológica, no qual o *Eu* sempre prevalece diante do *Outro*. Também por meio disso, cria-se um obstáculo para a alteridade e a percepção do *Outro*. Segundo ele, essa filosofia ocidental – que parte dos gregos antigos – pautada na competição e na individualidade, torna-se uma filosofia egoísta, voltada para o próprio ser-em-si-mesmo. Em suas palavras:

O primado do Mesmo foi a lição de Sócrates: nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que me venha de fora. Nada receber ou ser livre. A liberdade não se assemelha à caprichosa espontaneidade do livre arbítrio. O seu sentido último tem a ver com a permanência no Mesmo, que é a Razão. O conhecimento é o desdobramento dessa identidade, é liberdade. O fato de a razão ser no fim de contas a manifestação de uma liberdade, neutralizando o outro e englobando-o, não pode surpreender, a partir do momento em que se disse que a razão soberana apenas se conhece a si própria, que nada mais a limita. A neutralização do Outro, que se torna tema ou objeto – que aparece, isto é, se coloca na claridade – é precisamente a sua redução ao Mesmo. (LÉVINAS, 1980, p. 31).

Sob um contexto educacional, consequentemente pautado pelo princípio ocidental do retorno a si-mesmo, pode-se construir possibilidades e inter-relações que aproximem o si-mesmo do *Outro* por meio das sensações, assim, a aprendizagem pode ser percebida por meio de três sensações. A sensação do corpo (da matéria), da alma (que anima a matéria e

a (in)consciência) e do espírito (que é a (in)consciência da matéria, animada também pela alma). A sensação do corpo próprio e do corpo do *Outro* pode ser perceptível por meio dos sentidos, assim como a sensação da alma (própria e do *Outro*). Entretanto, a sensação da (in)consciência do *Outro* ficaria menos perceptível se não fosse a linguagem. A linguagem, talvez, seja a maior responsável por fazer com que tenhamos um pouco mais de percepção sobre a (in)consciência do *Outro*. Assim, o educador percebe o mundo na materialidade das coisas. Percebe, de maneiras distintas, a sala de aula, o diário de classe, as tecnologias envolvidas nesse processo, o currículo, a configuração física dos educandos etc, tudo na matéria, no físico. E essa percepção não pode ser individualizada, voltada e fechada em si mesma. Ela pode ser construída e alimentada permanentemente pelas percepções que esse educador estabelece em conjunto, em comunhão com o *Outro*, no caso os educandos. Sem o *Outro* não se percebe nada. Sem o *Outro*, o educador não sente o processo de ensino-aprendizagem em sua plenitude do possível com todas as nuances em que o processo se estabeleça como um conjunto de sentidos, sentimentos, conceituações e interações permanentes. “A condição humana é corporal. O mundo só se dá sob a forma do sensível. Não há nada no espírito que em primeiro lugar não se tenha hospedado nos sentidos” (LE BRETON, 2016, p. 24). Primeiramente, sentimos o vento para depois conceitua-lo racionalmente. A escola, ao que parece, sem compromissos com os sentidos, apenas conceitua sobre o vento por meio de abstrações inerentes aos seus compromissos sociais.

3.2 O *MIRANDUM* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Quando de uma longa viagem, ou mesmo de um passeio corriqueiro capaz de entusiasmar qualquer criança, uma das partes importantes do percurso é a de estar sentado “na janela”. Essa curiosidade em observar e absorver o mundo latente por toda a vida, mas que se manifesta de maneira pujante na infância pode estabelecer um laço imensurável de sentimentos que permanecem em relações constantes por toda a vida.

Ao nos debruçarmos diante dos horizontes perceptíveis por meio das janelas das máquinas de ferro que nos transportam em nossas viagens, imaginamos a vastidão⁴⁵ de oportunidades que o mundo pode nos propiciar. A primeira impressão que se pode ter dessa vastidão é que a mesma se apresenta apetecível para ser consumida, experimentada, usufruída, desde que estimulada. Na filosofia, Platão e Aristóteles, por exemplo, disseram que

⁴⁵ Referência ao “Poema de sete faces” de Carlos Drummond de Andrade, que concebe a “vastidão do mundo”.

a primeira virtude do filósofo é admirar-se, ser capaz de se surpreender com o óbvio e questionar as verdades dadas. Seguindo este raciocínio, sugere Pieper:

Trata-se exatamente desse estado de coisas: nas próprias coisas que estão cotidianamente à mão torna-se perceptível o rosto mais profundo do real (não numa esfera do “essencial” destacada contra o cotidiano, ou como quer que se a chame); portanto, diante do olhar dirigido às coisas encontradas na experiência cotidiana se apresenta o não-cotidiano, o que não é mais óbvio nessas coisas. É exatamente a este estado de coisas que está associado aquele acontecimento interior no qual se colocou há muito o início do filosofar: a admiração. (PIEPER, 2014, p. 41).

Outrossim, a escola, local de encontros e desencontros, apresenta-se diante da sociedade, inúmeras vezes, como detentora de saberes que se manifestam por meio das disciplinas, das regras e das construções ideológicas que tentam explicar o mundo em diferentes perspectivas. Além disso, se coloca como introdutora do conceito de cidadania e de base para a absorção do real. O que se pode estabelecer do concreto diante das experiências educacionais como maneiras de exprimirem as realidades do mundo para além da escola, com aspectos fundamentais para a construção dos saberes, implica diretamente na capacidade intrínseca da escola em, com frequência, descolar a realidade dialogada por meio de técnicas e estruturas que podem afastar as relações entre significados e significantes⁴⁶ presentes na linguagem e nas trocas de experiências, saberes e possibilidades.

Pieper, assim, explica:

Admiração, embora seja um não-saber, não é apenas não-resignação, pois da admiração advém o deleite (...) ou seja, tudo o que provoca admiração causa deleite. Talvez até se ouse dizer: onde quer que se encontre deleite espiritual, aí também deve-se encontrar o admirável, e onde quer que se encontre capacidade de deleite, aí também se encontra a faculdade de se admirar. O deleite daquele que se admira é o de um iniciante, de um espírito voltado e tensionado sempre a algo novo, inaudito. (PIEPER, 2014, p. 46).

Pensando em um ambiente que se apresente, por meio do deleite, com vistas para a universalidade do pensamento e das pluralidades para se constatar o cotidiano escondido por detrás das equações e análises sintáticas, podemos supor que apenas a apresentação oral dos conceitos e as formas com as quais as aprendizagens estão colocadas tendem para o estreitamento de uma visão pretensamente ampla. Nesse aspecto, “um sistema fechado, como uma pedra, uma mesa, está em estado de equilíbrio, ou seja, as trocas de matéria/energia com o exterior são nulas” (MORIN, 2011, p. 21).

⁴⁶ Trata-se de entender as conceituações de significado (conceito transmitido pelo significante) e significante (parte física da palavra – grafia + som). Um exemplo facilmente verificado na escola, principalmente em uma escola pública com poucos recursos financeiros é, na falta de um laboratório de química, “demonstrar” uma reação entre os elementos químicos apenas por meio de abstração como uma equação escrita com giz na lousa.

Pressupõe-se que o ambiente escolar seja o local das certezas positivas e do esclarecimento. Pressupõe-se também que as estruturas que sustentam as habilidades constatadas em uma avaliação, por exemplo, estejam em constante diálogo com o exterior, preparando cidadãos capacitados para usufruir de uma vida para o mundo e com o mundo. Cabe nos questionarmos se de fato as ambições educacionais conseguem atingir a universalidade das coisas, ou como pretende esta pesquisa, abrir caminhos para possibilidades que concedam apreender o mundo nas relações e nas constatações cotidianas.

É imprescindível destacar que quando fazemos referência e distinguimos o “mundo do trabalho” em oposição ao mundo das vivências todas outras que não as específicas desse, estamos fazendo um exercício didático. Assim, não ocorre o desprendimento de um pelo outro, nem tampouco o privilégio de um pelo outro. Ambos são tangíveis e não podem estar separados em essência. O que trabalhamos nesse sentido são as peculiaridades que podem estar em negligência do segundo pelo primeiro. Seguimos, assim, a mesma linha construtiva de Pieper ao conceber o filosofar. Explica ele:

Dissemos que é próprio do homem necessitar adaptar-se ao “meio ambiente” e, ao mesmo tempo, estar orientado para o “mundo”, para a totalidade do ser, e que é da essência do ato filosófico transcender o “meio ambiente” e penetrar no “mundo”. Isso, no entanto, não pode significar que exista aí, por assim dizer, espaços separados e que o homem possa sair de um e adentrar no outro. (...). Obviamente, meio ambiente e mundo (por mais que utilizemos estes conceitos) não são duas regiões separadas da realidade, de modo que o indagador filosófico saísse de uma região e entrasse na outra! O filosofante não vira o rosto quando, no ato filosófico, transcende o meio ambiente do cotidiano do trabalho. Não tira o olhar das coisas do mundo do trabalho, das coisas concretas, sujeitas a fins, manuseáveis do cotidiano. Não olha em outra direção a fim de ali então enxergar o mundo universal das essências. (PIEPER, 2014, p. 39).

Vemos que tanto no ato de filosofar sugerido por Pieper, quanto no ato de ensino-aprendizagem para a admiração, em nosso caso, não cabe colocar de lado as implicações programáticas intrínsecas ao paradigma tradicional da educação, pautado na utilidade, nas finalidades e objetividades que estão representados por meio do currículo, das apostilas e das concepções avaliativas e de punição, mas sim, por meio das condições que podem ser proporcionadas para que se volte à transcendência dessas funcionalidades, ocupando as dinâmicas de apropriações entre as casualidades do cotidiano utilitário e estabelecendo relações para a abertura com o *Outro*.

Nessa perspectiva, Lauand, analisando a antropologia filosófica em Pieper, enuncia:

Josef Pieper afirmará a admiração como princípio do filosofar. Princípio, arkhé, com seu sentido confundente, é uma dessas palavras-chave que herdamos dos gregos (via as traduções de Boécio para o latim). Princípio não

é mero começo, mas como diz Heidegger – comentando precisamente a afirmação de Platão e Aristóteles de que a admiração é o princípio (arkhé) do filosofar – um começo que se projeta em cada passo e impera no interior do processo (beherrschendes Woher). Um pontapé inicial num jogo de futebol é um mero começo, que pode até ser delegado a alguma celebridade; mas uma abertura de xadrez já tem algo de princípio. (LAUAND, 2011, p. 9).

Para que a admiração seja possível como princípio, há, segundo Pieper, cinco abalos capazes de transcender o mundo do trabalho. São eles: o abalo filosófico, o poético (artístico em geral), o abalo do amor, o da religião e o da morte (tanático) (PIEPER, 2014). Trataremos do abalo poético como princípio da admiração nos processos de aprendizagens.

Adélia, tratando de admirar-se pelo cotidiano, poetiza:

(...)
 Frigoríficos são horríveis
 mas devo poetizá-los
 para que nada escape à redenção:
Frigorífico do Jiboia
Carne fresca
Preço joia.
 (...)
 (PRADO, 2015, p. 246).

Ao poetizar os frigoríficos, ambientes do cotidiano que sugerem utilidade para o mundo do trabalho, assim como bancos, supermercados, lavanderias, e também nos mesmos moldes da Tabacaria de Fernando Pessoa⁴⁷, Adélia parece sustentar a necessidade de encantar-se e admirar-se com este mesmo cotidiano que nos cerca a todo instante e que não nos desperta mais significações além das utilidades banais da vida comum. Mesmo em Lévinas “a possibilidade de um pensamento é a consciência do milagre ou a admiração” (LÉVINAS, 2010, p. 36).

Cabe tentarmos entender se os modelos estruturais de escola vêm se consumando como utilidades dignas de frigoríficos e tabacarias, que, ao invés de possibilitarem a admiração, podem apenas permitirem com que continuemos consumindo carnes, fumos e equações dignas dos esquecimentos em que repousam tabuletas, refrigeradores e quadros negros.

Em consideração aos condicionamentos que podem sugerir possibilidades essenciais para motivações que dialogam com o cotidiano escolar, em que as relações estão inerentes, muitas vezes, aos anseios do mundo do trabalho, fazer da admiração um elo que suscite transcender tais anseios, tende parecerem abstrações que dialogariam com funções motivacionais para formatar a função de educadores, ditando um caminho único de

⁴⁷ Em *Tabacaria*, Pessoa sugere as distinções entre as ações funcionais do mundo, da vida utilitária, e as indagações sobre os aspectos que transcendem a vivência do dia a dia.

representação artificial sob os processos de aprendizagens. Entretanto, não é o que entendemos e buscamos com as possibilidades e os caminhos que estamos construindo por meio dessa pesquisa. Parecem-nos mais bem aprimoradas as diversas capacidades que o contato com o trivial da cotidianidade prescinde do “espanto”, do “absurdo”, da contemplação e do mistério. Segundo Pieper:

No entanto, o sentido da admiração é a experiência de que o mundo é mais profundo, mais amplo, mais misterioso do que parece ao entendimento comum. O sentido da admiração vai na direção do mistério. Ela não visa à provocação da dúvida, mas do despertar do conhecimento de que o ser enquanto ser é incompreensível e misterioso – que o ser mesmo é um mistério, no sentido genuíno: não mera inviabilidade, não absurdo, nem mesmo propriamente obscuridade. Mais que isso: mistério significa que a realidade é incompreensível *porque* sua luz é inesgotável e inexaurível. É isso que experimenta propriamente aquele que se admira. (PIEPER, 2014, p. 45).

A transcendência poética que pode expor o cotidiano por meio da linguagem de Adélia, presumindo a exaltação da vida em sua magnitude momentânea e ocasional que, muitas vezes, pode passar despercebida diante das manifestações construídas pelo mundo do trabalho e das utilidades comuns parece contribuir para que as percepções das relações entre educadores e educandos nos processos de ensino-aprendizagem estejam dispostas nas constituições das sensações e dos sentidos experimentados enquanto momentos e vivências que manifestam-se, antes de conceitos abstratos, em signos e significados percebidos pelos sentidos e sentimentos. Vejamos as preposições no trecho de um poema adiliano chamado “Leituras”:

(...)
 Depois encontrei meu pai, que me fez festa
 e não estava doente e nem tinha morrido, por isso ria,
 os lábios de novo e a cara circulado de sangue,
 caçava o que fazer pra gastar sua alegria:
 onde está meu formão, minha vara de pescar,
 cadê minha binga, meu vidro de café?
 Eu sempre sonho que uma coisa gera,
 nunca nada está morto.
 O que não parece vivo, aduba.
 O que não parece estático, espera.
 (PRADO, 2015, p. 22)

O pai faz festa por não estar doente nem morto, enquanto podemos identificar que, em muitas salas de aula, os processos de ensino-aprendizagem percorrem um caminho que se distancia do riso, da alegria e da admiração, principalmente com formas de preencher a educação de explicações dissociadas de compreensões, essencialmente em seus anos iniciais, ocasionando, em instâncias diversificadas, a inexistência de movimento, ou um movimento em que o conteúdo é justificado pelo próprio conteúdo, sem adubar a vida pela compreensão das coisas mesmas, mas sim pelo distanciamento que os conceitos podem trazer pela superficialidade da simples explicação pela explicação.

Como visto anteriormente, a relação entre as partes e o todo, o uno e o múltiplo, requer equilíbrio para que possa haver movimento e dinâmica entre as inter-relações educacionais e que, também diante de um inevitável desequilíbrio, uma não seja capaz de eclipsar a outra. Para a admiração, mesmo que o todo esteja presente, como sempre está, são as partes que estão sujeitas para alcançarem as plenitudes de conexões que se aproximem do que estamos chamando de “trem (des)governado”. Nesse aspecto, a ciência moderna e seus maquinários científico-tecnológicos podem acabar por encobrir outras formas de conhecimentos – igualmente válidos – que não estejam atreladas, promulgadas e certificadas por ela.

De mesmo modo, a significação econômica constituída no mundo por causalidade das necessidades produzidas pelo homem diante de sua reprodução pela maneira como esse experiencia suas relações com a realidade, passa a ser conferida, segundo Lévinas, como “um sentido único ao ser, não ao celebrá-lo, mas ao trabalhá-lo.” (LÉVINAS, 2012, p. 36). Assim, todas as significações que não estiverem conectadas por um sentido econômico de valoração das relações, estarão dispostas apenas como um “ornamento conforme as necessidades do jogo”.

4. O TRILHO (DES)MEDIDO: RUMO À ESTAÇÃO DAS SUSPEITAS

Os trilhos nos quais os processos de ensino-aprendizagem viajam, construídos também por forte influência das leis – muitas vezes redigidas, aprovadas e praticadas por indivíduos que não possuem a sensibilidade perceptiva que o chão da sala de aula pode proporcionar – podem acabar por direcionarem e priorizarem relações imprescindivelmente reprodutoras de um modelo que está além do ensino regular e suas nuances pertencentes à escola, aparentemente fora e distante dos educadores e dos educandos. Por mais que uma imposição legislativa como a lei da “reforma” tenha a aparência democrática de constante diálogo com a sociedade e que tente abarcar a universalidade pedagógica dos processos educacionais, de liberdade e de atenção aos aspectos dinâmicos de valorização e proeminência do conjunto sociocultural, propagandeando a autonomia dos estudantes, tal imposição, por conta de conservação e replicação dos costumes, modelos, ideologias e aperfeiçoamento do constructo econômico, tanto nas relações macro quanto microeconômicas do dia-a-dia, pode acabar por impor à escola e aos seus dinamizadores, mecanismos que, possivelmente, encaminham-se e anseiam por perpetuarem suas concepções ideológicas, configurando-se em viagens redondas pelos trilhos engendrados na dinâmica do sistema capitalista contemporâneo.

Tem-se a ciência, contudo, de que as questões econômicas – pelo menos as questões macro – não são estabelecidas diretamente nas relações entre educadores e educandos dentro da sala de aula, entretanto, os resultados dessas relações podem combinar-se para que a imposição do *Eu* prevaleça sobre o *Outro*. Assim, na individualização extremada que evidencia o afastamento contínuo de um sobre o outro, emergindo para uma posição de superioridade ocupada pelo educador, no qual este possui em si mesmo a determinação de conceder ou não autorização para a existência do educando – da mesma maneira em que um objeto está condicionado para algum sujeito – a escola, diante do modelo de relação de encobrimento do *Outro*, permite ao educando ser o que a própria escola (ou mesmo a própria lei) sugere que ele seja.

Nas relações horizontalmente constituídas de cima para baixo a partir do Estado e suas leis, ainda que existam aspectos políticos que possam facilitar a alienação do pensamento estruturada intencionalmente, dificultando a responsabilidade pelo *Outro*, “é importante poder controlar este determinismo, remontando na direção de sua motivação na justiça e no inter-humano fundador” (LÉVINAS, 2010, p. 191).

O Estado, por intermédio da lei, engendra seus mecanismos de controle em que os trilhos disponibilizados encobrem o “rosto” nas relações entre ele, Estado, e a sociedade e transfigura a manifestação dessa relação em si-mesmo. Da mesma maneira, o educador pode encobrir o “rosto” do educando ao reproduzir em si as configurações e disposições advindas

com o Estado. Nisso, antes, as relações desse educador com a própria lei de “reforma” podem, também, ressignificá-la para que a infinitude dessa relação possa ser tecida de maneira mais humana diante do trem de ferro. Segundo Lévinas:

O próprio Estado, reunindo a multiplicidade humana, é entendido, por conseguinte, nesta cultura do saber e da arte, como forma essencial desta unidade; e a política, participação comum nesta unidade, é tomada por princípio da proximidade inter-humana e da lei moral, ligando reciprocamente os cidadãos, membros da unidade prévia do Todo. Toda uma parte da cultura ocidental consiste em pensar e em apresentar como dependente da mesma história ou do mesmo Logos, ou então, da mesma fenomenologia, o Estado universal e a expansão da sensação em saber absoluto. (LÉVINAS, 2010, p. 210).

Historicamente, o Estado brasileiro, à medida que (re)transforma sua organização política, por sua vez, também (re)organiza e (re)forma o contexto educacional escolar continuamente para atender aos interesses econômicos de camadas específicas da sociedade que ele representa. Dessa maneira:

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que essa se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. Daí por que o poder político, vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino. (ROMANELLI, 1998, p. 29).

Por consequência da interdependência entre a ordem social e econômica, O Estado tende a legislar a educação escolar com a aparência e o aspecto de universalidade, servindo a todos, alicerçado em uma estrutura que tem se mostrado fortemente implantada para que sirva apenas às “camadas dominantes, as únicas em condições de consumir o referido conteúdo”. (ROMANELLI, 1998, p. 30).

Desde as discussões e tensões manifestadas pelo Estado brasileiro e seus diversos legisladores sobre a constituição da Lei de Diretrizes e Bases⁴⁸ para regulamentar a educação no país após a segunda guerra mundial, passando por um processo longo de tramitação, governo após governo, que começa em 1948 (ano da apresentação do anteprojeto da LDBE

⁴⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) define e regulariza a organização da educação brasileira com bases nos princípios presentes na Constituição.

à Câmara Federal pelo então ministro da educação, Clemente Mariani), passando por sua promulgação em 1961 (quando foi assinada pelo presidente João Goulart), até ser reformada em 1996 (já no governo de Fernando Henrique Cardoso), houve avanços significativos para que a educação brasileira não mantivesse seu aspecto demasiado centralizador. Mesmo em 1961, diante da “meia vitória”⁴⁹ e em 1996, com a “Lei Darcy Ribeiro de Educação Nacional”⁵⁰, a educação brasileira consegue pequenos, porém significativos, avanços somente quando os outros, educadores, especialistas, educandos e militantes dos movimentos pela educação mostram-se presentes diante dos processos de afirmação do mesmo, no caso, o Estado.

Saviani (2007) traça um paralelo interessante ao analisar as ideias pedagógicas no Brasil entre os anos de 1969 e 2001. Em sua contextualização histórica, percebe que as contradições inerentes ao processo de expansão da economia do país estiveram sempre presentes no processo de construção ideológica do ensino, em especial sobre a pedagogia tecnicista instaurada sob o período de ditadura militar. Segundo ele:

No pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 379).

Ainda em sua análise, Saviani perpassa sobre o período de retomada da democracia brasileira descrevendo o que ele chamou de “ensaios contra hegemônicos”. Sob tal período, mais uma vez o rosto do *Outro* se mostrou diante do poder do Estado por meio de mobilizações de educadores e certa organização política no campo educacional em prol de da “construção de uma escola pública de qualidade”⁵¹.

Também como contribuição para a nossa pesquisa, a análise de Saviani sobre a “pedagogia histórico-crítica” seja imprescindível para observarmos, no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem, como a relação de uma prática social constante para propiciar, a partir dela, uma prática educativa da seguinte forma:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente

⁴⁹ Expressão utilizada na época pelo educador Anísio Teixeira para classificar a promulgação da LDBE.

⁵⁰ A versão da LDBE, de 1996, ficou conhecida assim por ter Darcy Ribeiro como relator.

⁵¹ Saviani refere-se à criação de revistas científicas por muitas dessas organizações emergentes e aos eventos científicos promovidos por algumas delas. São os casos, por exemplo, das revistas da ANDE, do CEDES e da ANPEd. São os casos, também, das Conferências Brasileiras de Educação (CBE), promovidas entre 1980 e 1991 por essas três entidades, e das reuniões anuais da ANPEd.

inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2007, p. 420).

Entretanto, na observação crítica sobre o período de 1991 e 2001 (período mais próximo do que estamos tratando nesta pesquisa), Saviani demonstra que a construção ideológica no país, nesse período, expressou-se “no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano”. Mais uma vez o Estado brasileiro apropria-se da educação e dos investimentos financeiros – do *Outro* – que faz na área para organizar as instituições escolares no sentido de reaver tais recursos investidos tão logo as mesmas atendam parâmetros preestabelecidos pelo próprio Estado. Talvez, quando Saviani traz à tona o conceito de “inclusão excludente”, tenhamos um aspecto interessante para ser notado diante de nossa construção teórica. O Estado, ideologicamente organizado para garantir a reprodução do sistema e para conservar a estrutura motriz que faz as engrenagens funcionarem, potencializando a “inclusão excludente” (responsável pela melhoria das estatísticas educacionais, mas mantendo os educandos excluídos do “mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade”), estaria de certa forma, causando um entrave na reprodução do “mundo do trabalho” diante das necessidades “econômicas” de produção para a manutenção da ordem financeira das relações. Entretanto, a formação de mão-de-obra pouco qualificada também é de extrema importância para que as classes subalternas se mantenham distantes dos cargos e empregos das classes mais abastadas. No caso, a lei da “reforma” pode aumentar a distância que já existe entre escolas públicas e escolas privadas na oferta por um ensino de qualidade, amplo e inclusivo.

Seguindo os trilhos delimitados pelas influências externas (entre elas a econômica), o Estado, também por meio da Lei nº 13.415, altera outras leis para promover a “reforma do ensino médio”. São elas: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 11.494 de 20 de julho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Nossas suspeitas pairam sobre os motivos de todas essas alterações nas leis e as reais intenções que podem estar por trás da “reforma”.

Segundo o Ministério da Educação, por meio da Lei nº 13.415:

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho. (BRASIL, 2017).

Sob esse aspecto, pode-se perceber que uma das propagandas do governo para que a “reforma” obtenha apoio popular é a chamada “flexibilização” da grade curricular que será definida pela BNCC (ainda em debate). Ao propor o novo modelo, o governo pretende, também, “aproximar ainda mais a escola da realidade dos estudantes”. Em um sentido simples de entendimento, com todos os conflitos e problemas de toda ordem – sociais e econômicos – além de problemas cotidianos que, constantemente, se refletem da sociedade na própria escola – violência, racismo, *bullying* etc. Dessa perspectiva de flexibilização da grade curricular, a “reforma” diluiu disciplinas que antes eram obrigatórias (Educação física, Artes, Sociologia e Filosofia), transformando-as em “estudos e práticas”, possivelmente fazendo parte do conteúdo programático de disciplinas obrigatórias correlacionadas.

O governo instituiu ainda que “cada Estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida”. Lembremo-nos de que a escola e suas (re)produções também refletem os fatos sociais que, tanto a economia quanto a política, possuem grande influência sobre as questões cotidianas, inclusive na escola. Uma crise no sistema financeiro, por exemplo, pode desencadear uma série de consequências que, portanto, podem desconstruir, ou construir de maneiras diferentes, os projetos de vida e as demandas dos jovens diante do mercado de trabalho. Tendo escolhido um itinerário em detrimento de outro e, logo, sofrendo as crises externas que são próprias do sistema macroeconômico financeiro, um educando pode, mais do que de repente, perceber-se inflexível diante de demandas que ele já não poderá mais suprir como havia projetado.

Ainda que, mesmo com as 13 disciplinas ofertadas de maneira obrigatória no Ensino Médio antes da “reforma”, as inconstâncias e crises financeiras ditam as regras para absorção ou não da mão-de-obra advinda dos recém-formados nas escolas do país – principalmente as escolas públicas⁵² – e como essa mão-de-obra será inserida no mercado de trabalho, as

⁵² Segundo reportagem recente do jornal Folha de São Paulo, somente 1 em cada 10 escolas tidas como da “elite nacional do ENEM” é da rede pública de ensino.

possibilidades de escolas menos desiguais nas ofertas dos conteúdos curriculares tendem a diminuir, ou ao menos não aumentar, as distâncias entre os diferentes setores econômicos da sociedade.

Mesmo em se tratando de uma lei, o texto em si permite interpretações que parecem distantes de se apresentarem de maneira objetiva, ou ao menos se apresentarem menos relativizadas e abertas a todos os tipos de compreensões. Há, também, a imposição para que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não ultrapasse 1.800 horas da carga horária total do ensino médio. Assim, existe a liberdade da lei para que cada instituição de ensino cumpra a carga horária mínima para atender ao currículo que será proposto pela BNCC como achar conveniente para si.

Mais uma vez, com a legitimidade da “reforma”, o *Outro*, o educando, tenderá a ser encoberto pelo *Eu*, ora sendo a própria instituição de ensino, ora sendo o Estado. Tal movimento egoísta que sempre retorna para uma manifestação da lei em si e dos interesses que ela pretende representar, mostra-se muito mais impositivo e centralizador do que as aspirações do educador e do educando na relação própria da sala de aula, durante as aprendizagens. Agindo como uma Maria-fumaça que percorre imponente e veloz por cima dos trilhos, levando consigo educadores, educandos, gestores, coordenadores e toda e qualquer manifestação que está atribuída aos processos de ensino-aprendizagem, o Estado, por intermédio da lei da “reforma”, percorrerá todas as estações possíveis e tecerá suas imposições hierarquizadas que encobrem o *Outro*. Diante desse cenário do retorno ao *Eu*, a relação direta entre educador e educando pode manifestar-se de maneira diferente, menos egoísta e reprodutora das características percebidas nas estruturas sociais estabelecidas pela soberania de um si-mesmo. Lévinas, conjecturando a consciência de uma relação em que a alteridade se permite mediante a presença do rosto do *Outro* em detrimento da prioridade de consciência do *Eu*, explica que:

A presença do rosto significa assim uma ordem irrecusável – um mandamento – que detém a disponibilidade da consciência. A consciência é questionada pelo rosto. O questionamento não significa uma tomada de consciência deste questionamento. O “absolutamente outro” não se reflete na consciência. Resiste-lhe a tal ponto que mesmo sua resistência não se converte em conteúdo de consciência. A visitação consiste em desordenar o próprio egoísmo do *Eu* (*Moi*) que sustenta esta conversão. O rosto desconcerta a intencionalidade que o visa. (LÉVINAS, 2012, p. 52).

Nesse questionamento que a consciência sofre pelo rosto do *Outro*, pela presença dessa relação que interpela o *Eu*, o educador pode, mesmo com a sombra da reforma pairando sob sua cabeça, desordenar o egoísmo pertencente a si-mesmo e perceber o educando como um próximo capaz de construir em conjunto com ele uma relação de

alteridade capaz de suprimir as imposições exteriores que podem delimitá-los em um processo fechado e finito.

A finitude do texto, por exemplo, presente na lei da “reforma” do ensino médio pode ser observado por alguns pontos aprovados que, voltado para o próprio sistema em si, pode promover uma intencionalidade de promover no *Outro* suas próprias concepções para que o processo da relação se reproduza conforme suas ordenações e necessidades. Dessa maneira, em algumas especificidades da lei, o texto traz em si particularidades sobre a “formação integral do aluno, 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”. Trata-se de uma contradição intrínseca em sua própria estrutura. Se a Lei nº 13.415 possui a intencionalidade de flexibilizar a grade curricular do ensino médio, como espera a “formação integral do aluno”? Como, por meio da lei citada, promover essa integralidade de formação visto que a mesma possibilita a escolha de áreas do conhecimento em detrimento de outras? Além disso, esse aluno “não vive só no meio escolar, tendo sua formação também interdependência na forma de reprodução da vida da sociedade em geral, na qual se situa a escola”. (ROMANELLI, 1998, p. 237).

Sobre a formação docente, especificamente, a Lei nº 13.415, em seu artigo 6º, incluiu dois parágrafos no artigo 61º da LDBE, que normatiza os profissionais da educação escolar básica. São eles:

- ✓ IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- ✓ V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Ainda, alterando o artigo 62º da LDBE:

- ✓ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
- ✓ § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Nesse sentido, o que têm causado mais discussão sobre a formação dos educadores e as considerações de quem pode, de fato, lecionar nas escolas, é a questão do notório saber. Com essa alteração, a Lei nº 13.415 permite que profissionais de outras áreas, sem a formação específica com licenciatura, lecionem nas instituições de ensino, mais especificamente na educação de ensino técnico e profissional. Assim, um engenheiro, por exemplo, mesmo sem formação pedagógica, pode dar aulas de desenho mecânico.

Trilhando suas linhas dentro das conformidades e das imposições da lei, o educador, em conjunto com os educandos, pode perceber-se como si-mesmo nos e com os outros. Tal percepção, já contemplada pelo *mirandum*, pode concentrar-se em transcender qualquer tipo de processo-aprendizagem permeado por qualquer uma das abordagens (tradicional, comportamentalista, sociocultural etc), sendo capaz de conceber em conjunto com esses outros a imanência dessa relação entre si-mesmo e esses outros. Dessa maneira:

Numa cultura da imanência, a satisfação como hipérbole desta imanência! Metáforas a serem levadas a sério: uma cultura em que nada poderia permanecer outro está logo voltada para a prática. Já antes da tecnologia e da era industrial e sem a pretensa corrupção de que se acusa esta época, a cultura do saber e da imanência é o esboço de uma prática encarnada, do manuseio e da apropriação e da satisfação. (LÉVINAS, 2010, p. 206).

A máquina global, citada no início desta pesquisa, demonstra que suas reverberações, sentidas e experimentadas pelo trem de ferro parece ser a escola, podem potencializar a afirmação de um si-mesmo pretensamente funcional que engloba, aparentemente reconhecendo a alteridade do *Outro* e, na prática, aumentando a sua própria afirmação como potência em-si-mesmada.

Segundo o artigo 35 da lei, é a BNCC que “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação”, dividindo o conhecimento em quatro grandes áreas. São elas:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Ainda sobre o ensino médio, a BNCC “inclui obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

No artigo 36, a lei estabelece que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Percebe-se que os trilhos se apresentam livres para que os sistemas de ensino, por meio de suas relevâncias e possibilidades, possam percorrer sua viagem. Entretanto, essa aparente liberdade possui limites intrínsecos. Os limites proeminentes que a máquina global permite. Assim, sistemas de ensino que dependam mais dos fluidos econômicos da máquina para trilharem seus caminhos do que outras terão maiores dificuldades para que tal percurso seja contínuo e ininterrupto, se assim o processo de ensino-aprendizagem se configurasse.

Ainda, o mesmo capítulo legisla que a organização das grandes áreas citadas será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e poderão, também, compor o currículo de maneira integrada entre tais itinerários formativos. Assim, a “reforma”, com aparências flexíveis e modernas para a livre escolha dos educandos, em sua estrutura, em si-mesma, não garante tais escolhas ao conceituar que os sistemas de ensino não são obrigados a ofertar todos os cinco itinerários. Escolas estaduais, que há anos já demonstram significativas diferenças socioeconômicas em relação às escolas privadas, por exemplo, podem limitar as possibilidades de seus educandos, oferecendo apenas as áreas do conhecimento que a máquina, por intermediação do Estado, promove como obrigatórias.

Da mesma maneira que os itinerários formativos estão condicionados à formulação da BNCC e das relevâncias e possibilidades de cada sistema de ensino, “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Assim, possivelmente, a carga horária para o cumprimento dos conteúdos propostos pela BNCC poderá se articular da maneira que a instituição de ensino, particularmente, considerar viável para que suas intenções metodológicas e mercadológicas (no caso de instituições privadas) sejam conjecturadas por suas dinâmicas econômico-

sociais, podendo, então, estabelecerem outras prioridades que estão fora do currículo da BNCC e que ocupem, assim, a maior parte da carga horária do ensino médio.

Sobre os métodos das avaliações e atividades, a “reforma” do ensino médio estabelece que:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017).

As avaliações e atividades, que possuem intrinsecamente a intenção de estabelecer parâmetros que devem ser alcançados pelos educandos após os processos de ensino-aprendizagem, não demonstram, por meio da lei da “reforma”, grandes modificações se comparadas com os tipos de metodologias avaliativas que já permeiam as instituições escolares. Novamente, as estruturas que são produzidas para a sustentação do “mundo do trabalho”, das necessidades dos indivíduos em suas relações cotidianas, são reproduzidas, por questões também ideológicas, pela escola. Nossa suspeita, nesse aspecto, está no propósito dos métodos avaliativos estarem, de maneira reforçada, atrelados para a reprodução dos “princípios científicos e tecnológicos” dos processos de produção modernos, além de conhecer o que a lei chama de “formas contemporâneas de linguagem”. Em suma, o educando deve aprender na escola a produzir e a se expressar conforme as necessidades contemporâneas.

Ao que parece, buscam-se, por meio da lei, ferramentas para outras possíveis perspectivas das construções dos processos de ensino-aprendizagem que se apresentem modernas e que dialoguem a todo instante com possíveis anseios individuais e sociais da contemporaneidade, quase não deixando espaços para as manifestações das subjetividades, além de promoverem opções que estejam constituídas para além de modelos redutores que, invariavelmente, podem imperar sob as abordagens para a educação do século XXI.

Além dessa estrutura, a legislação de que tratamos parece tomar algumas providências práticas, tais como a consolidação para que o ensino à distância seja incentivado desde o ensino médio e para que as escolas recebam o incentivo e autonomia no que diz respeito à hierarquia de poder entre estados, municípios e secretarias da educação. A partir disso, ao legislar com a intenção de “reformular” os processos de ensino-aprendizagem, ou pelo menos suas estruturas, o Estado age como propulsor e incentivador na promoção de inovações metodológicas e didáticas para que nosso trem viaje sob trilhos modernos, de vias abertas e de aparência dialógica. Entretanto, as estruturas dos processos, bem como suas

abordagens de ensino, estão sob uma estrutura maior, geral e que está para além da escola – já mencionada nesta pesquisa como sendo o “mundo do trabalho” – e que é disposta e conservada para que a flexibilização propagandeada pelo MEC seja constituída por uma espécie de modernização conservadora⁵³, em que o Estado promove maior formação quantitativa dos jovens que concluirão o ensino médio, sem que a estrutura do ensino, voltado para a própria manutenção e reprodução do sistema, seja alterada.

⁵³ No Brasil, o termo *modernização conservadora* ganhou destaque no período da Ditadura Militar que teve início em 1964. Sociologicamente, o termo significa, basicamente, inovar tecnicamente os processos de produção conservando a mesma estrutura de exercício do poder e da ordem econômica e social.

**PLATAFORMA DE DESEMBARQUE (E
EMBARQUE...)**

Nossa viagem chega à estação das suspeitas diante de inúmeras perguntas sobre o futuro do ensino médio brasileiro em seu aspecto pedagógico, visto que em seu aspecto político, talvez, não reste dúvidas de que seguirá imbuído de características impositivas e centralizadoras por parte do Estado, com nuances de um processo democrático, mas que segue a estrutura do sistema maior, com interesses que estão inseridos nas bases de contextos políticos e econômicos.

O diálogo exposto no preâmbulo dos encontros, no início desta pesquisa, levantou questões que permearam todo o texto na tentativa de suscitar apontamentos sobre alguns aspectos dos processos de ensino-aprendizagem presentes nas relações entre escolas e sociedade, Estado e escolas e os atores diretamente envolvidos no contexto educacional escolar: gestores, coordenadores, educadores e educandos.

Sob o permanente auxílio da poesia de Adélia Prado, tentou-se, ao longo da pesquisa, harmonizar seus relatos cotidianos e experiências vividas em uma ferramenta que permitisse a comunhão do *Eu* educador, com o *Outro*, educando, por meio da alteridade, especificamente sob o conceito filosófico de Emmanuel Lévinas. Assim, em uma contribuição mútua entre poesia e filosofia, a prática pedagógica presente nas relações diretas entre educadores e educandos pode constituir-se como uma pedagogia da alteridade, tendendo, como intenção primeira, construir, sistematicamente, redes de relações comprometidas e, de certa maneira, acompanhadas pela ética da responsabilidade de um com e para o outro.

Pode-se observar que, mesmo não construindo seus respectivos temas para o contexto educacional escolar, Adélia e Lévinas possibilitam, juntamente, que o Outro – educando – seja reconhecido não como um distante do Eu – educador – mas em consonância constante e infinita. A poetisa caminha por vias abertas e dialoga, a todo instante, com nuances entre as suas pequenas relações do cotidiano e suas grandes inquietações diante do sagrado, partindo de um aspecto metafísico, por assim dizer, e, permanentemente, reconstruindo a *concreteza* dessas relações experimentadas por meio do sentimento. Assim, para o contexto educacional escolar, historicamente medido, comensurado e imputado como sendo a morada da razão, o aspecto do sentimento, por meio desta pedagogia da alteridade, pode tornar-se local de equilíbrio entre ambos – razão e sentimento – pela percepção de que o sentimento seja fundamentalmente considerado e alçado como um pilar central nos processos de ensino-aprendizagem.

Viu-se que a escola, inserida dentro de um contexto socioeconômico específico, precisa, também, possibilitar a compreensão para que seus educandos possam se adaptar em face do “mundo do trabalho” visto que, sem isso, estaria desvinculada, de maneira esquizofrênica, da vida laboral. Entretanto, para uma amplitude das experiências entre as

relações que estão para além do capital, esse modelo de escola pode apresentar-se por meio da poesia – representada como ferramenta para a percepção da alteridade do *Outro* – como a morada do sentimento, da responsabilidade e da ética.

Sabe-se, também, que a lei da “reforma do ensino médio” não criou o modelo de escola que serviu como crítica desta pesquisa. Contudo, tal lei que promete flexibilizar o ensino médio e conceder maior autonomia aos educandos pode, de certa maneira, consolidar esse modelo que busca privilegiar a formação para o trabalho. Lembremo-nos do incentivo, por meio da lei, para que os educandos busquem especializações precoces, além de não garantir que as escolas, especialmente públicas, ofereçam todos os chamados itinerários formativos.

A materialização de um texto poético, por exemplo, é possibilitada pelo processo de admiração do cotidiano, podendo, assim, afastar “o mundo do trabalho” de uma totalidade das vivências. Aqui, não há a expectativa de que os educandos tornem-se poetas e/ou filósofos, entretanto, no contexto educacional escolar, exista, talvez, elementos rotineiros que se estabeleçam como entraves, ou obstáculos, para que, tanto educadores quanto educandos fiquem encobertos por relações que podem não trazer percepções ou mesmo aberturas para que possibilite a admiração do que é habitual, do que é cotidiano e do que é comum, centrando seu sentido em avaliações, metas e aspectos ligados diretamente com os afazeres para a (re)produção do “mundo do trabalho”.

Diante da manifestação do rosto do *Outro* e do apelo causado por ela, as percepções de que a imposição do *Eu* nos processos de ensino-aprendizagem pode estimular o afastamento entre educadores e educandos. Tal manifestação tende a caracterizar-se como um fundamento de conjecturas pedagógicas que se apresentam como processos motrizes para o desencadeamento, de maneira espiralar, movimentos de reconhecimentos de si-próprios e dos outros, mutuamente, nos contextos educacionais escolares, além de permitirem interações entre tais contextos e o constructo social e econômico vigente. Mais do que um planejamento em que educadores iniciam suas discussões em torno das áreas do conhecimento e das disciplinas em si (Português, Matemática, Química etc.) e de como abordarão as exigências do currículo proposto pela BNCC ainda em debate, pode-se permear percepções de metodologias que exaltem a poesia da admiração e que promovam a alteridade do *Outro*, o educando.

Quanto aos processos históricos educacionais que correspondem às leis brasileiras, tanto a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 a 214, quanto a LDBE, no artigo 2, prezam para que crianças e adolescentes, por intermédio da educação, desenvolvam-se plenamente para o exercício da cidadania, promovendo seu crescimento individual em meio à família, a sociedade e, ainda, a sua qualificação para o trabalho. Segundo tais artigos, a

educação deve permitir e facilitar as oportunidades dos educandos para alcançarem suas formações plenas, criando um vínculo entre a prática social – suas relações sociais como cidadãos – com o mundo do trabalho.

Mesmo tecendo críticas à maneira como as instituições regulares de ensino do país, por mediação das leis acima citadas para a ordenação de um modelo ideológico de sociedade e relações, não coube a esta pesquisa desvincular o contexto educacional escolar da qualificação para o trabalho. Assim, a percepção da alteridade do *Outro*, por meios poéticos, permitirá que as relações diretas entre educadores e educandos estejam dispostas para a promoção, além da capacitação profissional, de um modelo pedagógico que encontre subjetividades, especificidades e autonomias entre ambos, tendo, na integralidade dos sentimentos, aberturas possíveis para o diálogo, para a ética e para a comunhão nos processos de ensino-aprendizagem.

Tendo a poesia de Adélia como Presença materializada para o *Outro* sob a concepção filosófica da alteridade de Lévinas, existe, no “chão” da sala de aula, a intencionalidade para que as relações entre educadores e educandos estejam dispostas, primeiramente, sobre nuances de compreensão, equivalência e reconhecimento mútuo entre tais atores no contexto educacional escolar. Assim, os processos de ensino-aprendizagem começam pela percepção do *Eu* (educador) em comunhão com a percepção do *Outro* (educando)

A ausência, ainda, da BNCC e as dúvidas que pairam diante da própria “lei da reforma” em seus aspectos de aplicabilidade nas escolas do país, em especial nas escolas públicas, constituem um nebuloso futuro sobre os processos de ensino-aprendizagem que se darão nas relações entre a escola, seu corpo docente e discente, além das relações entre diretores e coordenadores. Nesse aspecto, os trilhos percorridos por nosso trem de ferro estarão concebidos sob o terreno das relações que o sistema socioeconômico permite e constrói diante de suas contradições e crises que são próprias do sistema.

Diante desta “coisa mecânica” que pode se potencializar sob a rigidez da lei da “reforma” – ou seus enquadramentos com aparência de flexibilidade e autonomia para os educandos – na qual as escolas e suas relações intrínsecas podem se estabelecer, entende-se que o conceito de alteridade levinasiano pode constituir-se como uma ferramenta que humaniza as relações diretas entre educadores e educandos, além de concebê-los em comunhão diante das dinâmicas pedagógicas que, por ventura, se apresentem em formas da própria lei aqui tratada, ou em outras que virão. Ainda, para que haja um aspecto didático prático nos processos de ensino-aprendizagem, a poesia adeliana, permeada de sentimentos, sentidos e reverberações entre o si-mesmo e o *Outro*, permite que, diante das dinâmicas infinitas de percepções de *Um* em conjunto e complemento com o *Outro*, um *mirandum*

pedagógico esteja em constante proeminência sob as manifestações do “mundo do trabalho” e seus trilhos demasiadamente retilíneos e mecânicos.

Por enquanto, desembarcamos na estação das suspeitas (das dúvidas e dos questionamentos) sob um contexto de incertezas e inseguranças sobre o quanto a “reforma” do ensino médio transformará ou não as estruturas nas quais o contexto educacional escolar encontra-se inserido. Percorreremos, ao longo da nossa viagem com a escola de ferro, caminhos entre as partes que compõem a máquina (a coisa mecânica de Adélia) e a totalidade com a qual tal estrutura educacional está fundamentada (assim como a estrutura social) como sendo uma filosofia educacional ideológica voltada para si-mesma. Dessa maneira, por meio do reconhecimento mútuo entre educadores e educandos, ao admirarem-se com suas relações cotidianas nos processos de ensino-aprendizagem e com o apoio irrestrito da poesia, existe a possibilidade da construção de uma metodologia que privilegie a alteridade do *Outro* durante nossa permanente e infinita viagem, na qual receberemos novos passageiros – pesquisadores, especialistas, educadores, educandos etc. – que construirão novas estratégias para que a escola não descarrilhe dos trilhos mantidos pela totalidade que o mundo do trabalho parece querer direcionar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Carlos Drummond de Andrade: poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2011.
- ASSIS, Machado de. **O alienista**. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
 _____ **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BRASIL. **Medida Provisória N° 746**, de 22 de setembro de 2016.
 _____ **LEI N° 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.
 _____ **Ministério da Educação**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em novembro de 2017.
- CAMÕES, Luiz Vaz de. **Os lusíadas**. Rio de Janeiro: Editora Best bolso, 2015.
- CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado – pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- COMPAGNON, Antonie. **Literatura pra que?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. São Paulo: Columbus, 1990.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. In Os pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1973.
- HOHLFELDT, Antônio. BETTO, Frei. MIRANDA, Ana. Org. **Adélia Prado**. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Sales, 2000.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- FISCHMANN, Roseli. **Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: Uma proposta de transversalidade**. ECCOS, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 41-56, jun. 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
 _____ **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.
 _____ **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Filosofia e Poesia. In: Hermenêutica da obra de arte.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GADOTTI, M. **Historias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.

GOMES, Rodrigo. **Vontade poética.** Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2015.

JAEGER, Werner. **Paideia – A formação do homem grego.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. **Wesley e a experiência cristã.** Revista Caminhando v. 11, n. 18, p. 41-54, jul-dez 2006. Disponível em: <http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/Caminhando/article/view/1220>. Acessado em novembro de 2017.

LAUAND, Jean. **Abordagens filosóficas – educação e linguagem.** São Paulo: Factash Editora, 2015.

_____. **Filosofia e educação – Universidade.** São Paulo: Factach Editora, 2011.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2016.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre Nós. Ensaios sobre alteridade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

_____. **Humanismo do outro homem.** 4ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

_____. **Totalidade e infinito.** Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo. 2007.

MANGANARO, Patrícia. **Alteridade, filosofia, mística: entre fenomenologia e epistemologia.** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos06/manganaro01.htm>. Acesso em novembro de 2017.

MELO, Nélio Vieira de. **A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas.** Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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

_____ **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NARANJO, Claudio. **Mudar a educação para mudar o mundo**. São Paulo. Editora Esfera, 2005.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

PIEPER, Josef. **Que é filosofar?** São Paulo: Loyola, 2008.

POIRIÉ, François. **Emmanuel Lévinas: ensaios e entrevistas**. São Paulo. Editora Perspectiva S.A., 2007.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

QUEIROZ, Vera. **O Vazio e o Pleno: a poesia de Adélia Prado**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1991.

_____ **Percorso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____ **Outramente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROLANDO, Rossana. **Emmanuel Lévinas: para uma sociedade sem tiranias**. Educação & Sociedade. Campinas, ano XXII, n. 76, p. 76-93, outubro, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ANEXOS

ANEXO I

**MP 746/2016 (TEXTO INICIAL ENVIADO AO SENADO PELA CÂMARA DOS
DEPUTADOS EM 22 DE SETEMBRO DE 2016)**

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.

Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.” (NR)

“Art. 26.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:

§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.

§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime.” (NR)

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.

§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, 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, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 8º Os currículos de 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.

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.

§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput.

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:

I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

§ 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular.

§ 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.

§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e

VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.” (NR)

“Art. 44.

§ 3º 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.” (NR)

“Art. 61.

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e

IV - 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.

“Art. 62.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 2º A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 10.

XIV - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

XV - segunda opção formativa de ensino médio, nos termos do § 10 do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

XVI - educação especial;

XVII - educação indígena e quilombola;

XVIII - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; e

XIX - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

Art. 3º O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da data de publicação desta Medida Provisória.

Art. 4º O disposto no art. 26 e no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996, deverá ser implementado no segundo ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Parágrafo único. O prazo de implementação previsto no caput será reduzido para o primeiro ano letivo subsequente na hipótese de haver antecedência mínima de cento

e oitenta dias entre a publicação da Base Nacional Comum Curricular e o início do ano letivo.

Art 5º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação.

Art. 6º São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Medida Provisória e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento em escolas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - sejam escolas implantadas a partir da vigência desta Medida Provisória e atendam às condições previstas em ato do Ministro de Educação; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento das escolas participantes da Política de Fomento, podendo ser utilizados para suplementação das expensas de merenda escolar e para aquelas previstas nos incisos I, II, III, VI e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 7º Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 5º serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente de celebração de termo específico.

Art. 8º Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 5º.

Art. 9º A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 5º será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 10. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 5º ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 11. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 5º serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Medida Provisória, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 12. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 5º correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 13. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Art. 14. Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de setembro de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho

ANEXO II

**LEI Nº 13.415 (TEXTO SANCIONADO PELO PRESIDENTE DA REPÚBLICA EM
16 DE FEVEREIRO DE 2017)**

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7o A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 3o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“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.

§ 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.

§ 5o A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6o A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7o Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 4º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.

Art. 5o O art. 44 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3o:

“Art. 44.

§ 3o O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.

Art. 6o O art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 7o O art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8o O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9o O caput do art. 10 da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

§ 2o Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3o O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4o As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8o do art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2o, 3o e 4o desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1o A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2o A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3o Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4o Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5o Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4o os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196o da Independência e 129o da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho