

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA ATUALIDADE:

Novas perspectivas na América Latina e no sul da Europa

Cezar Luiz De Mari
Carlo Orefice
Edgard Leite de Oliveira
Organizadores

**EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA
ATUALIDADE.**

Novas perspectivas na América Latina e no sul da Europa

Cezar Luiz De Mari
Carlo Orefice
Edgard Leite de Oliveira
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA
ATUALIDADE.**

Novas perspectivas na América Latina e no sul da Europa

Navegando Publicações
Uberlândia / Minas Gerais
2025



NAVEGANDO



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Imagem Capa:
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta

Copyright © by autor, 2025.

E2446 – DE MARI Cezar Luiz; OREFICE, Carlo; OLIVEIRA, Edgard Leite de.
Educação emancipadora na atualidade. Novas perspectivas na América Latina e no
sul da Europa. Uberlândia: Navegando Publicações, 2025.

ISBN: 978-65-6070-111-3

DOI: 10.29388/978-65-6070-111-3-0

Vários autores

1. América Latina 2. Emancipação Social 3. Europa 4. Educação I. Cezar Luiz De
Mari; Carlo Orefice; Edgard Leite de Oliveira. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático
Educação 370



www.editorianavegando.com
editorianavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Bretas – IFITM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Unibe – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmoro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Unibe/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Marcelo Cactano Parreira da Silva – UFU – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucília Forzi – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Editores

Lurdes Lucena – Esame – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Unibe/UFU – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Grisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
José Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Ecuador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Banhona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuské – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – University of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordovi Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba – Cuba



DPE Departamento de Educação

Pós-Graduação Stricto Sensu em
Educação

RED LATINOAMERICANA

para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio

FUNARBE
Fundação Arthur Bernardes

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	8
Cezar Luiz De Mari	
Edgard Leite Pereira	
APRESENTAÇÃO	11
Carlo Orefice	
A FILOSOFIA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE PARA UMA LEITURA CRÍTICA DO MUNDO. DESCOLONIZAR O PENSAMENTO CAPITALÓGICO E SEMEAR FUTUROS REGENERATIVOS	18
Javier Collado-Ruano	
PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA DE ORLANDO FALS BORDA: UMA APOSTA	58
Hamlet Santiago González Melo	
EXPERIÊNCIAS COLETIVAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NA ARGENTINA	72
Edgard Leite de Oliveira	
UNIVERSIDADE E IMIGRAÇÃO: EDUCAÇÃO, MULTICULTURALISMO E INCLUSÃO SOCIAL.....	99
Andrei Felipe Sgorla	
ANÁLISE DISCURSIVA DOS TERMOS CIDADANIA E FORMAR CIDADÃOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	117
Bethania Medeiros Geremias	
Hiara Cristina Ribeiro Orlando	
APRENDIZAGEM COMBINADA BASEADA EM PROBLEMAS. DESIGN E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO.....	151
Mario Giampaolo	
Caterina Garofano	
A OBSOLESCÊNCIA HUMANA NA ERA NEOLIBERAL DIGITAL E OS DESAFIOS DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL	171
Fabiane Santana Previtali	
Valter Machado da Fonseca	
Arthur Meucci	

NEOCONSERVADORISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: DISCUSSÕES A PARTIR DA MÍDIA.....	193
Lara Carlette Thiengo Philippe Drumond Vilas Boas Tavares Daniel Calbino Pinheiro	
SOBRE OS AUTORES	216
ANEXOS.....	223
CARTA DE VIÇOSA.....	223
(25 de maio de 2023) A comunidade de língua portuguesa	
CARTA DE VIÇOSA.....	226
(25 de mayo de 2023) A la comunidad hispanohablante	
CARTA DI VIÇOSA.....	229
(25 maggio 2023) Alla comunità di lingua italiana	

PREFÁCIO

Esta coletânea reúne um conjunto de reflexões que relatam experiências de pesquisadores e pesquisadoras da *Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatório*, resultado do Seminário Internacional intitulado: *Educação emancipatória na atualidade. Novas perspectivas na América Latina e no sul da Europa*, ocorrido entre os dias 23 e 25 de maio de 2023, na Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG)¹. O objetivo do evento foi articular grupos de pesquisa² e instituições de educação³ para o desenvolvimento de ações conjuntas em nível internacional, aprofundando os estudos a partir de temáticas educacionais que brotam das diversas realidades da América Latina e sul da Europa.

A coletânea revela um esforço coletivo diante do momento global conturbado que exige posicionamentos firmes do ponto de vista da práxis social. As condições de deterioração das relações humanas que acompanham a crise produzida pelo neoliberalismo trazem preocupações a todas as comunidades, mobilizando-as para ações que indiquem o caminho da autonomia. Os pesquisadores e pesquisadoras, por meio de seus escritos, colocaram em comum suas experiências e vivências de cada país e das lutas coletivas, marcando os compromissos

¹ A coordenação do evento ficou a cargo do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE – UFV), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFV) e, do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e Cognição da Universidade de Siena (UNISI-It).

² Os grupos de pesquisa do Departamento de Educação envolvidos no evento foram: Cátedra Paulo Freire, GECCE (Grupo de estudos dos clássicos contemporâneos em educação); NEAT (Núcleo de estudos educação, autonomia e trabalho), TECIDO (Grupo de pesquisa de tecnologias, ciências e didasciências); NUPEADE (Núcleo de pesquisas educação e artes em diferentes espaços).

³ Participaram também representantes das seguintes instituições da RED e convidadas: Universidad Nacional de Educación - UNAE (Equador); Universidad Distrital Francisco José de Caldas – UDFJC (Colômbia); Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Brasil); Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ - FFP e AGB Niterói (Brasil); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM (Brasil); Universidad de Buenos Aires - UBA (Argentina); Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil); Universidade de Lisboa - UL (Portugal) e a Escola Estadual Professor David Procópio - EEPDP (Viçosa/Minas Gerais).

diante dos problemas pedagógicos, educacionais e necessidades locais e globais.

O leitor encontrará diversas provocações para pensar sobre as práticas e processos educativos, levando-o a refletir sobre as condições históricas, materiais e sociais necessárias aos seus desenvolvimentos na América Latina e no Mediterrâneo. Ambos os territórios são atravessados por encontros e conflitos, migrações, discriminações, trocas e intercâmbios. Podemos lamentar, assim como o fez Eduardo Galeano, por ocasião do relançamento do seu livro, *Veias Abertas da América Latina* em língua portuguesa que, infelizmente o livro “não tenha perdido sua atualidade”⁴. Ou seja, as contradições que atingem os continentes do sul global hoje permanecem como chagas, aprofundando o distanciamento das populações dos direitos sociais.

Os capítulos trouxeram ainda um conjunto de experiências de pesquisas no campo da aprendizagem emancipatória, tratando do pensamento de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, dentre outros autores que defendem a autonomia dos processos formativos, destacando alguns temas: construção da aprendizagem emancipatória; descolonização; métodos investigativos contextualizados; experiências de aprendizagens coletivas; multiculturalismo; desenvolvimento digital; a crise que busca empurrar a humanidade para a obsolescência e; o papel das universidades como sementeiras do conhecimento diante dos avanços do neoconservadorismo. Nesse sentido, as contribuições desta coletânea dialogam com temas atuais da educação e os desafios da realidade atual.

Agradecemos o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFV), do Departamento de Educação (DPE/UFV) e da Fundação Arthur Bernardes (FUNARBE) na viabilização desta coletânea. Estendemos nossos agradecimentos a todos os participantes e envolvidos no evento, especialmente aos docentes e estudantes. Um agradecimento especial a todos os membros

⁴ GALEANO, Eduardo. **Veias Abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

da Red e ao coordenador Carlo Orefice, pelas mediações necessárias, tornando essa coletânea possível.

Cezar Luiz De Mari
Edgard Leite Pereira

Viçosa, agosto de 2025

APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal de Viçosa (Brasil) e a Universidade de Siena (Itália), juntamente com a rede interuniversitária *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*¹, organizaram o Seminário Internacional *Educação Emancipadora na Atualidade. Novas Perspectivas na América Latina e no Sul da Europa*, realizado de 23 a 25 de maio de 2023. Este evento, que contou com a participação de 11 universidades, sendo acompanhado online por mais de 425 inscritos de vários países, proporcionou um importante momento de reflexão conjunta sobre "as ideias e práticas" de uma educação capaz de enfrentar os desafios sociais e políticos atuais. Num contexto global cada vez mais caracterizado por desigualdades sociais, polarizações políticas, crises climáticas e racismo estrutural, as universidades promotoras sublinharam a necessidade de uma educação verdadeiramente emancipadora, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes, ao mesmo tempo, em que defenderam um sistema universitário que sustente essa necessidade, embora enfraquecido por várias razões².

¹ Faz-se referência à rede ativa desde março de 2020, denominada *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*, coordenada pela Universidade de Siena e que conta entre seus sócios fundadores e associados, as universidades do Peru, México, Chile, Colômbia, Brasil e Equador. A rede realiza atividades de pesquisa, formação e divulgação científica sobre temas relacionados ao desenvolvimento das comunidades e à formação de indivíduos sob uma perspectiva emancipadora, tendo nos últimos anos voltado sua atenção aos avanços teóricos e práticos da Transdisciplinaridade como abordagem de pesquisa e intervenção.

Para mais informações, consultar o site: <https://www.redlatinoamerica.org/>.

² As recentes políticas populistas de líderes como Donald Trump nos Estados Unidos, Viktor Orbán na Hungria, Giorgia Meloni na Itália, Nayib Bukele em El Salvador, assim como as atribuídas recentemente ao ex-presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, embora apresentem diferenças, parecem estar unidas por uma tentativa (disfarçada ou explícita, dependendo dos casos) de enfraquecer as instituições democráticas que representam (Lazar, Diamanti, 2020; Manucci, 2022; Casullo, Brown Araúz, 2023). Ao adotarem respostas autoritárias e populistas, esses líderes simplificam questões complexas com soluções de curto prazo e personalizam o poder por meio de operações que, na prática, reduzem a responsabilidade coletiva e alimentam a polarização política. Os riscos dessa visão são concretos e preocupantes: o fim das garantias democráticas, com a concentração de poder e a marginalização das oposições; o agravamento das tensões sociais e das divisões entre grupos, que minam a coesão e a solidariedade; a diminuição do espaço de participação política e do pluralismo, que inibe o dissenso e a liberdade de expressão das minorias; por fim, a defesa de interesses imediatos e nacionalistas,

Os territórios da América Latina e do sul da Europa, historicamente marcados por migrações, trocas culturais e conflitos, apareceram aos participantes do seminário como laboratórios de inovação teórica e metodológica. Aqui, são exploradas as condições materiais e sociais que caracterizam as práticas educativas, reconhecendo claramente sua natureza histórica e social, e apoiando o papel transformador da educação como motor de mudança social. Se "la pobreza no està escrita en los astros" e "el subdesarrollo no es fruto de un oscuro designio de Dios" (Galeano, 2014, p. 22), a crise econômica, política e cultural, mas sobretudo do sentido humano que vivenciamos, pode ser vista como um impulso para novos despertares, novas emancipações e novos sentidos mais respeitosos da dignidade humana (Orefice, Lapov, Collado Ruano, 2025).

Dois anos após o Seminário acima mencionado, oferecemos aos leitores alguns dos contributos expressos naquele fecundo momento coletivo. Esses trabalhos destacam como os problemas atuais de justiça social e desigualdade, combinados com as persistentes crises climáticas, exigem uma abordagem transdisciplinar do conhecimento (Nicolescu, 2002; Orefice et al., 2023 e 2025), integrada por teorias e metodologias de diferentes disciplinas, para dar respostas mais complexas e interconectadas às questões urgentes do nosso tempo.

No Capítulo 1, Javier Collado Ruano destaca, usando a perspectiva educativa de Paulo Freire, um autor particularmente significativo nas reflexões feitas na Red Latinoamericana nos últimos anos³, a importância de uma leitura crítica do mundo. Ele enfatiza a

que têm sérias repercussões a longo prazo para o meio ambiente e os direitos humanos, além de fomentarem instabilidade e tensões internacionais.

³ Em maio de 2021, a Red Latinoamericana organizou o Congresso Internacional "Sobre fazer educação. A atualidade pedagógica de Paulo Freire a cem anos de seu nascimento (1921-2021)." Nos cem anos do nascimento deste ilustre estudioso brasileiro, a rede considerou, de fato, importante recordar o quanto sua filosofia metodológica e sua teoria do conhecimento tenham inspirado profundamente a pedagogia, dando à educação significados emancipatórios, de interpretação crítica do mundo e da palavra, estimulando a reflexão e a ação do homem sobre a realidade histórica na qual se encontra para transformá-la. As contribuições teóricas e empíricas de pedagogos, pesquisadores e educadores provenientes de diversos países que participaram do Congresso foram posteriormente reunidas em um número monográfico

necessidade de descolonizar o pensamento capitalista para promover futuros sustentáveis e regenerativos, tanto na América Latina quanto em outros lugares.

Essa abordagem que incentiva uma reconsideração dos paradigmas educativos atuais, é retomada no Capítulo 2 por Hamlet Santiago González Melo, que explora a metodologia da Pesquisa-Ação Participativa desenvolvida pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, ressaltando como ela promove o envolvimento ativo das comunidades na sustentação de mudanças sociais tangíveis, tornando os sujeitos protagonistas de suas próprias escolhas.

Essa abordagem comunitária, que demonstra como a educação pode, sob certas condições, ser um veículo de desenvolvimento autônomo e sustentável, aparece também no Capítulo 3, por meio do trabalho de Edgard Leite de Oliveira trazendo algumas experiências coletivas de educação rural no Brasil e na Argentina, evidenciando a importância do fortalecimento das práticas educativas comunitárias na consolidação da identidade cultural e na autossuficiência dos grupos locais.

No Capítulo 4, Andrey Felipe Sgorla analisa a relação entre universidades e processos migratórios, destacando como a educação pode facilitar o multiculturalismo e a inclusão social, caso sejam propostos modelos institucionais capazes de integrar cultural e socialmente os imigrantes, promovendo uma sociedade realmente inclusiva.

No Capítulo 5, Bethania Medeiros Geremias e Hiara Cristina Ribeiro Orlando realizam uma análise discursiva das noções de cidadania e formação cidadã nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas no Brasil, lembrando que a produção do conhecimento é um processo complexo e multidimensional, e evidenciando como esses conceitos influenciam a formação universitária e o pensamento crítico dos estudantes.

(Orefice, De Mari, Osorio-Vargas, 2022), que, idealmente, antecede e se une ao Congresso de maio de 2023 aqui apresentado.

Mario Giampaolo e Caterina Garofano, no Capítulo 6, apresentam um modelo didático misto baseado em problemas, desenvolvido no âmbito de um projeto de pesquisa colaborativa entre pesquisadores universitários e docentes do sistema educativo informal italiano, demonstrando o valor de uma aprendizagem prática e processual que prepara os estudantes para resolver situações complexas, aprimorando suas competências críticas e analíticas.

No Capítulo 7, Fabiane Santana Previtali, Valter Machado da Fonseca e Arthur Meucci propõem estratégias educativas para combater as desigualdades digitais e promover uma cidadania mais consciente e ativa, partindo do conceito de “obsolescência humana” que caracteriza a era neoliberal digital.

Por fim, no Capítulo 8, Lara Carlette Thiengo, Philippe Drumond Vilas Boas Tavares e Daniel Calbino Pinheiro exploram os impactos do neoconservadorismo na educação superior, analisando o papel dos meios de comunicação na formação de discursos educativos e culturais, convidando à reflexão crítica sobre a relação entre políticas educacionais e influências midiáticas.

Na tentativa de apresentar temas, problemas e pesquisas que surgiram de relevância teórica e metodológica no campo da educação emancipadora, torna-se evidente e urgente a chamada por uma educação que desempenhe um papel transformador na sociedade, que não se limite apenas a transmitir conhecimentos, mas também a cultivar o pensamento crítico e a capacidade de ação dos sujeitos em um mundo complexo e em rápida evolução. Abordar as dinâmicas educacionais, assim como delineadas nas contribuições propostas, parece útil para compartilhar estratégias de mudança e inovação pedagógica, convocando as universidades envolvidas a um compromisso social que fortaleça sua responsabilidade coletiva frente às comunidades locais onde e com as quais essas instituições atuam.

Esse compromisso, ao final do Seminário Internacional que inspirou este texto coletivo, foi assinado pela Universidade Federal de Viçosa (Brasil) e pela Universidade de Siena (Itália) mediante um

documento denominado CARTA de VIÇOSA⁴. Nessa Carta, as duas instituições de ensino superior envolvidas, e indiretamente os próprios sócios fundadores da rede interuniversitária, listaram os princípios fundamentais para promover uma educação emancipadora. A Carta enfatiza a importância da participação ativa dos sujeitos, enquanto protagonistas de suas experiências, por meio de um planejamento compartilhado; incentiva o desenvolvimento de uma consciência integral e crítica, capaz de enfrentar as contradições sociais e fortalecer as redes de relações locais e internacionais para combater as injustiças sociais; defende a escola pública como espaço de crescimento solidário e de promoção da democracia e da liberdade de expressão; incentiva a promoção de um pensamento ambiental regenerativo, que garanta o desenvolvimento sem comprometer os ecossistemas; apoia a formação de docentes que valorize a transformação dos estudantes e introduza práticas pedagógicas inovadoras nas universidades; e, por fim, destaca a necessidade de reconstruir a autonomia universitária diante das pressões neoliberais e autoritárias presentes em alguns países pertencentes à rede.

A Universidade de Siena e a *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*, neste quinto ano da fundação da rede interuniversitária, agradecem a todos os colegas que participaram deste texto e às reflexões que o tornaram possível. Um agradecimento especial vai para a Universidade Federal de Viçosa, bem como aos colegas, Cezar Luiz De Mari e Edgard Leite de Oliveira, com quem, ao longo dos anos, compartilharam-se perspectivas e latitudes diferen-

tes, problemas comuns e desafios para pensar (este é o desejo) nossas sociedades futuras, tornando-as mais justas e mais equitativas.

Carlo Orefice,
Universidade de Siena

⁴ Como anexo na coletânea.

Coordenador Geral da *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*.

Referências

CASULLO, María Esperanza, BROWN ARAÚZ, Harry. **El populismo en América Central**: la pieza que falta para comprender un fenómeno global. Argentina: Siglo XXI Editores, 2023.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**, Mexico: siglo xxi editores, 2014.

LAZAR, Marc., DIAMANTI, Ilvo. **Popolocrazia**: La metamorfosi delle nostre democrazie. Italia: Editori Laterza, 2020.

MANUCCI, Luca. (Edited by). **The Populism Interviews**: A Dialogue with Leading Experts. UK: Taylor & Francis, 2022.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto of Transdisciplinarity**. USA: State University of New York Press, 2002.

OREFICE, Carlo, DE MARI, Cezar Luiz, OSORIO-VARGAS, Jorge. Introdução. Per cambiare il mondo, sul fare educazione, in **Educational Reflective Practices**, vol 1-2022, pp. 5-7.

OREFICE, Paolo, OREFICE, Carlo. (Coordinadores). **Desafío transdisciplinario para la civilización sostenible**: Enfoques y modelos de saberes. Argentina: Sb Editorial, 2023.

OREFICE, Paolo, OREFICE, Carlo. (Edited by). **The challenge of the transdisciplinary ecology**. The filigree of peace beyond violence. Bucharest, Paris, Calgary: ADJURIS - International Academic Publisher, 2025.

OREFICE, Carlo, LAPOV, Zoran, COLLADO RUANO, Javier.
Promuovere una nuova umanizzazione: la decolonizzazione del
pensiero e la sfida dell'ecologia transdisciplinare, in **Attualita'
Pedagogiche**, Volume VII, numero 2, p. 113-123.

A FILOSOFIA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE PARA UMA LEITURA CRÍTICA DO MUNDO. DESCOLONIZAR O PENSAMENTO CAPITALÓGICO E SEMEAR FUTUROS REGENERATIVOS¹

Javier Collado-Ruano

Introdução ao pensamento crítico de Paulo Freire

O pensamento crítico do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire continua a ressoar nos corredores da academia de todo o mundo. Segundo Giroux (2010), a sua abordagem pedagógica revolucionária, centrada na conscientização e na libertação, oferece uma leitura perspicaz para entender os desafios contemporâneos, especialmente aqueles relacionados aos interesses geopolíticos que moldam o panorama global. Nesta era de crescente polarização política, desigualdade econômica e crise ambiental, a análise freireana do poder, da opressão e da resistência permanece muito relevante e inspiradora para gerar um pensamento crítico nos estudantes. Para McLaren (2000), no cerne do pensamento de Freire está a ideia da ‘conscientização’ como um processo de despertar crítico que capacita os indivíduos a lerem o mundo à sua volta de maneira mais profunda e contextualizada. Freire (1970, 1997) criticava vigorosamente os sistemas educacionais tradicionais que perpetuavam a dominação e a alienação, argumentando que a verdadeira educação deveria capacitar as pessoas a entenderem sua realidade social, e a se tornarem agentes de mudança nas suas próprias vidas e comunidades. Mas, o que significa fazer uma hermenêutica do pensamento de Paulo Freire? Como fazer uma leitura do mundo atual com as lentes freireanas? Quais são os aportes políticos, educativos e epistemológicos que ainda ajudam

¹ Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa “Filosofia Transdisciplinar da Educação Ambiental: Promovendo a Transferência de Conhecimento por meio da Didática das Ciências Sociais e Experimentais”, aprovado pela Universidade Nacional de Educação (UNAE) do Equador na convocatória de 2024.

na transformação dos processos de formação dos educadores do século XXI? Como construir uma educação emancipadora?

Embora não existam respostas mágicas a essas perguntas, este trabalho é focado na formação dos professores desde um olhar abrangente que inclui o pensamento crítico e a conscientização freireana para fazer uma leitura do mundo atual e contemporâneo, onde é impossível ignorar os interesses geopolíticos que moldam as relações entre as nações e influenciam diretamente a vida das pessoas em todo o planeta. A obra de Freire (1980, 1981, 1997) nos ensina a olhar para além das narrativas superficiais e das estruturas de poder dominantes impostas pelas mídias de comunicação, como o fim de compreender as dinâmicas ocultas de opressão e resistência que permeiam nossa sociedade. Muitas vezes, os interesses geopolíticos se manifestam mediante políticas e práticas que promovem a exploração econômica, a dominação cultural e a subjugação política de certos grupos ou nações em prol do benefício econômico das corporações transnacionais. Para Giroux e Robbins (2006), o neocolonialismo, o imperialismo econômico e as guerras pelos recursos são apenas algumas das formas pelas quais os interesses geopolíticos são impressos no mundo contemporâneo.

Então, o pensamento freireano estabelece um espírito de ‘resistência e transformação’, não só para reconhecer a opressão, mas também sobre capacitar às pessoas a se organizarem e lutarem por uma mudança significativa. Em todo o mundo, estão emergindo movimentos de resistência para desafiar os interesses geopolíticos injustos. Desde os protestos contra a globalização corporativa até os esforços para enfrentar a crise climática, as vozes dos oprimidos estão se unindo em uma luta coletiva por justiça e emancipação. O artigo liga a educação com a geopolítica internacional para propor práticas questionadoras na formação docente. Por isso, o artigo traz uma abordagem complexa e transdisciplinar à formação profissional dos professores para ensinar a enfrentar a mudança global do Antropoceno. Assim, o texto explora e analisa a evolução do comércio internacional nos últimos séculos, bem como a sua relação com a

extinção da biodiversidade planetária, as alterações climáticas e a saúde do nosso planeta. As áreas de economia, comércio e inteligência artificial também são abordadas na pesquisa, junto às TICs, softwares e apps (*x, facebook, instagram, tiktok* e outros) que utilizam as informações pessoais com algoritmos complexos de dominação através do panóptico digital. Mas como reconhecer esse controle das corporações? Como formar aos professores do século XXI para ensinar a liberação freireana?

A filosofia educativa transdisciplinar na formação dos professores para lidar com os desafios do Antropoceno

Explorar de maneira crítica os limites das relações entre a Educação e a Geopolítica para fazer uma leitura freireana representa um desafio epistemológico complexo (Gadotti, 1989). O artigo estabelece conexões argumentativas entre diversas áreas temáticas abordadas: economia, comércio internacional, geopolítica, inteligência artificial e formação transdisciplinar dos professores para lidar com os desafios socioambientais do Antropoceno. No entanto, este artigo não aprofunda em todas as possíveis ramificações que poderiam surgir durante essa reflexão filosófica, dado que tal aventura é praticamente infinita. Refletir sobre a formação dos professores a partir de uma filosofia educativa transdisciplinar implica ir além da visão totalizadora estabelecida nos paradigmas da ciência moderna, com o fim de se abrir aos fenômenos desconhecidos e às incertezas de um mundo complexo e em constante evolução (Morin, 2008). A filosofia transdisciplinar constitui um diálogo entre os saberes científicos (mensuráveis e quantificáveis pelo método da ciência moderna), junto a outras epistemes de origem ancestral, artística, espiritual ou emocional que não podem ser reproduzidas pelo método científico convencional (Aguilar e Collado, 2023).

No contexto contemporâneo do Antropoceno, a globalização acelerou a exploração da natureza, considerando-a uma fonte inesgotável de matérias-primas para os modelos capitalistas de

produção e consumo (Lisboa, 2017). Historicamente, as economias pré-modernas interagiam com a natureza de maneira mais equilibrada, mas a industrialização trouxe uma mentalidade de crescimento econômico ilimitado, desconsiderando os limites de regeneração do planeta (BOFF, 2009). Isso levou a uma intensificação da exploração da natureza, mas também a níveis de desigualdade sem precedentes, onde a riqueza está concentrada nas mãos de poucos. A pandemia da COVID-19 interrompeu as economias e alterou a geopolítica internacional, evidenciando a necessidade de desenvolver novas abordagens educativas emancipadoras para enfrentar os desafios complexos do mundo atual. Conforme indicado por várias pesquisas científicas, os níveis de desigualdade atingiram níveis sem precedentes: “os 10 homens mais ricos do mundo têm mais riqueza do que os 3,1 bilhões de pessoas mais pobres” (Oxfam, 2022, p. 10). Nessa perspectiva, Riechmann (2014) utiliza o termo ‘apartheid planetário’ para descrever a significativa disparidade econômica resultante da globalização, a qual ameaça a existência das futuras gerações.

Além disso, a intensificação da competição pela exploração da natureza tem levado a uma perda histórica da autonomia e soberania dos Estados, transferindo essas atribuições para grandes empresas transnacionais em um processo de *McDonalização* (Ritzer, 2018). Por essa razão, a filosofia transdisciplinar procura ensinar a questionar a lógica destrutiva e opressiva do paradigma atual para propor outros futuros mais resilientes, justos e regenerativos (Collado e Segovia, 2022). Desde uma abordagem metodológica qualitativa, descritiva, exploratória e analítica que examina a evolução do comércio internacional, a economia, as estratégias geopolíticas e a inovação tecnológica desde uma filosofia educativa transdisciplinar da formação docente. Aqui emerge a hermenêutica do pensamento freireano para a liberação e conscientização da cidadania para lidar com os desafios do Antropoceno. Para o filósofo educativo Galeffi (2017), a formação transdisciplinar dos professores tem que adotar uma abordagem holística e interconectada para transcender as fronteiras disciplinares tradicionais para promover uma consciência ambiental nos alunos. De

acordo a Giroux (1988), isso inclui o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico dos futuros cidadãos.

O impacto da globalização neoliberal no comércio internacional

A expansão do comércio internacional na era da globalização neoliberal tem sido um fenômeno multifacetado que influenciou profundamente às relações internacionais, os sistemas econômicos, o ambiente e a sociedade como um todo interdependente. Essa dinâmica complexa tem sido objeto de análise, levando em consideração suas implicações políticas, econômicas, tecnológicas, culturais e ambientais. O Prêmio Nobel de Economia, Joseph Stiglitz (2002) observa que, historicamente, tem havido uma passividade política em face da crescente influência dos mercados econômicos globalizados, que não apenas degradaram o meio ambiente, mas também ameaçaram o desenvolvimento das futuras gerações. Isso levanta questões cruciais sobre o futuro de um planeta sob a influência de um conceito de ‘progresso’, muitas vezes imposto pelo paradigma ocidental guiado pelo quadrimotor da indústria, ciência, capitalismo e tecnologia (Morin, Roger e Motta, 2003).

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 trouxe esperanças de paz e progresso social, embora sua eficácia tenha sido questionada em várias ocasiões. Dore Gold (2004) denuncia que a estrutura de poder do Conselho de Segurança tem permanecido a mesma desde a sua criação até hoje, sendo necessário fazer reformas para democratizar a organização. Pouco depois, durante as conferências de Bretton Woods de 1948, o ‘*Acordo Geral de Tarifas e Comércio*’ (GATT em inglês) foi estabelecido. Segundo a análise crítica do capitalismo feita pelo historiador econômico John Kenneth Galbraith (2017), esse acordo marcou o início de uma nova era nas relações internacionais, substituindo as relações das potências-colônias por um intercâmbio comercial bilateral que utilizava a moeda de cada país com base no padrão dólar-ouro. Infelizmente, esse sistema

favorecia predominantemente às potências ocidentais, promovendo uma série de concessões tarifárias que deixaram uma grande pegada ecológica e social (Wackernagel e Rees, 1996).

Para Wiedmann e Lenzen (2018), a hegemonia dos Estados Unidos foi reforçada após a Segunda Guerra Mundial, influenciando mercados em países recentemente independentes. Assim, cresceu o endividamento desses países, forçando-os a recorrer a instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), acumulando uma dívida externa significativa. Neste contexto histórico de transformações políticas, os órgãos econômicos encarregados de regular o comércio internacional também desempenharam um papel significativo. Conforme apontado por Verdier (2021), até 1970 os Estados tinham uma certa autonomia na intervenção nos processos de criação de moeda, com um controle considerável sobre os grandes Bancos Centrais e até mesmo nacionalizando alguns de seus próprios recursos. No entanto, esse período de estabilidade política e comercial sofreu uma mudança crucial em agosto de 1971, quando os EUA registraram seu primeiro déficit comercial desde o século XIX. Neste ano, o presidente Richard Nixon tomou a decisão unilateral de desvincular o dólar do padrão-ouro, tornando a moeda desmaterializada de qualquer lastro físico com valor intrínseco, transformando-a essencialmente em um mero pedaço de papel com valor determinado pelo seu emissor.

Essas medidas, conhecidas como '*Nixon shock*', provocaram o colapso do sistema de Bretton Woods, já que os Estados Unidos deixaram de reembolsar sua dívida externa em ouro ou outras moedas, como era previsto anteriormente. Conforme observado pelo economista Barry Eichengreen (2011), na primavera de 1973, em meio a essas mudanças, uma nova corrida pelo dólar começou levando ao colapso do novo sistema de taxas de câmbio cuidadosamente acordado no Smithsonian. Como tentativa de lidar com a instabilidade resultante, o sistema internacional que vigorava até 1973 desmoronou-se sendo substituído por um novo, onde o dólar era avaliado em relação a outras moedas internacionais. Essas medidas deram origem a uma intensa

especulação financeira que persiste até hoje, refletida em bolsas de valores, criptomoedas e outros instrumentos financeiros. Com todas essas mudanças na década de 1970, os Estados Unidos foram consolidando um sistema monetário e financeiro que promove a desregulamentação da economia, separando os poderes econômicos das restrições políticas. Esse processo foi amplamente disseminado em todo o mundo por meio da globalização econômica e financeira que caracteriza a era contemporânea.

A crise do petróleo de 1973, que resultou em um aumento significativo do seu preço, e no colapso do sistema de Bretton Woods, contribuíram à expansão das corporações transnacionais na escala global, que buscaram cada vez mais o controle da economia mundial (CEPAL, 2002). A década de 1980 foi caracterizada pela desregulamentação econômica que, influenciada por líderes como Ronald Reagan e Margaret Thatcher, promoveu a ideologia do livre mercado e o surgimento do chamado '*Consenso de Washington*'. De acordo com Stiglitz (2002), isso culminou em um sistema global de mídia que promoveu os interesses capitalistas, que acrescentou as disparidades econômicas entre os países, mas também nas próprias sociedades. Assim, a desigualdade econômica se acentuou ainda mais com políticas de ajuste estrutural impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial, resultando em pobreza generalizada e instabilidade política em muitos países.

Além disso, as políticas de comércio internacional foram influenciadas pela criação da Organização Mundial do Comércio (OMC) no ano 1995, promovendo a liberalização e privatização dos serviços públicos em todo o mundo. Através do '*Acordo Geral sobre Comércio de Serviços*' (GATS pelas siglas em inglês), a OMC promoveu a liberalização e privatização de uma ampla gama de serviços públicos, incluindo educação, saúde, pensões, cultura, transporte, energia, água, gestão de resíduos, telecomunicações e meio ambiente. Para Verdier (2021), a expansão do comércio internacional da OMC tem sido impulsionada por corporações transnacionais que visam maximizar seus lucros a curto prazo, muitas vezes às custas do meio ambiente e

do bem-estar social. Isso levou a uma crescente especulação financeira e à privatização de serviços públicos, minando a capacidade dos governos de atender às necessidades de seus cidadãos.

Sem dúvida, a globalização neoliberal tem provocado profundas transformações no comércio internacional, moldando as interações econômicas entre países e influenciando na desregulação e liberalização econômica que resultou na exploração de mão de obra barata em países em desenvolvimento. Além disso, aumentou a vulnerabilidade das economias locais e a concentração do poder econômico em poucas empresas transnacionais, assim como a homogeneização cultural e a perda de identidade (Shiva, 2005). O enfraquecimento das regulamentações comerciais e trabalhistas também levou a condições precárias de trabalho e à degradação ambiental. A maioria das empresas priorizou os seus próprios interesses financeiros, muitas vezes evadindo impostos e explorando a natureza sem considerar as consequências a longo prazo.

Isso tem levado à mudança global do Antropoceno, que traz uma reflexão profunda sobre o papel do comércio, o papel dos governos e a responsabilidade das empresas no enfrentamento dos desafios do século XXI. Segundo Steffen, Crutzen e McNeill (2007), o Antropoceno é um conceito que descreve uma nova era geológica marcada pela influência significativa das atividades humanas sobre os processos naturais da Terra. Ou seja, reflete o impacto da civilização humana no clima, na biodiversidade, na geologia e em outros aspectos do planeta, caracterizando uma era de profunda alteração ambiental. Por isso, o impacto da globalização neoliberal e a compreensão do comércio internacional requer uma leitura do mundo freireana, que seja problematizada e permita a liberação dos jovens do controle panóptico digital das TICs e apps que estão homogeneizando o pensamento da monocultura.

Perigos do controle panóptico na Era Digital da Inteligência Artificial (IA)

McCarthy (2017) argumenta que é essencial questionar os limites do crescimento econômico e do poder geopolítico das empresas transnacionais, especialmente diante das plataformas como Google, Facebook, Instagram, TikTok ou similares. Todas essas apps utilizam os dados fornecidos pelos próprios usuários e, baseadas nessa *Big Data*, o panóptico digital é alimentado pelos algoritmos de inteligência artificial (IA) para fazer uma manipulação em massa sem precedentes históricos (Levitskaya e Fedorov, 2020). O documentário ‘*The Great Hack*’, de Karim Amer e Jehane Noujaim, ilustra como a *Cambridge Analytica* usou a *Big Data* e as IA para influenciar decisões geopolíticas, inclusive em eleições presidenciais em diversos países. A *Big Data* é muito lucrativa, ao oferecer novos serviços e produtos que bateu todos os recordes em 2018, gerando mais de 31 bilhões de dólares, com previsões de 144 bilhões para 2026 (Reports & Data, 2020). Por isso, a hermenêutica do pensamento freireano é muito importante para desvelar esse fenômeno entre as crianças e adolescentes, sendo particularmente vulneráveis (Haydon, 2020).

De fato, a jornalista e ativista ambiental Naomi Klein (2019) denuncia que a mídia global está vinculada a grandes corporações de poder que operam em consórcios econômicos, abrangendo diversos setores como o bancário, o agrícola, o imobiliário, o energético ou petrolífero. Segundo o relatório Repórteres Sem Fronteiras (2016), cerca de 70% da oferta global de comunicação é controlada por somente seis corporações de mídia: The Walt Disney, Time Warner, News Corp, 21st Century Fox, Viacom-cbs e Vivendinbs Universal. O relatório ressalta que essas corporações detêm controle sobre mais de 1.500 jornais, 1.100 revistas, 2.400 editoras, 9.000 estações de rádio e 1.500 redes de televisão. Resulta evidente, então, como as informações veiculadas pela mídia globalizada servem aos interesses das elites plutocráticas do capitalismo global. Vários estudos destacam como os

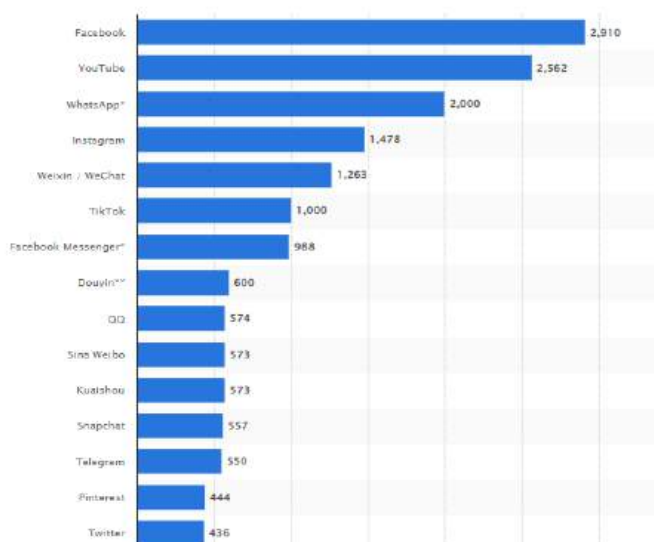
interesses geopolíticos dessas corporações influenciam nas narrativas das notícias, mas também restringem a liberdade de informação.

Segundo Castells (2013), a informação representa poder na globalização, pois os algoritmos da IA restringem a liberdade dos cidadãos ao controlar quais informações são exibidas nos resultados dos motores de busca, como Google, Bing ou Yahoo. Dessa forma, as empresas que pagam publicidade nessas plataformas têm maior visibilidade nos resultados de busca, garantindo uma vantagem competitiva e monopolizando o acesso à informação entre os usuários (Haucap e Heimeshoff, 2014). Conforme as descobertas de Gupta (2012), essa concentração de poder gera processos de aculturação que influenciam a percepção coletiva e a identidade pessoal. Esse fenômeno de aculturação, também referido como '*monocultura da mente*' por Shiva (2005), promove a supremacia dos valores culturais ocidentais em detrimento das outras culturas, comunidades e identidades nacionais. Por isso, o espírito de conscientização e liberação de Paulo Freire resulta, ainda, muito importante para o desenvolvimento das crianças e jovens, que continuam desenvolvendo o seu pensamento crítico. Mas como as mídias, apps e redes sociais irromperem nos últimos anos? Que mecanismos de IA utilizam para 'entreter e informar' à cidadania? De que forma constituem um panóptico digital para o férreo controle e doutrinação ideológico da capitalógica do consumismo capitalista?

Como vemos na figura 1, o uso exponencial das redes sociais nas últimas décadas é um fenômeno complexo ainda em estudo pelos especialistas do mundo todo. Os países mais populosos do mundo não são mais a China, Índia, Estados Unidos ou Indonésia, mas sim o Facebook, YouTube e WhatsApp, cada um com mais de 2 bilhões de usuários. Isso significa que a internet não prioriza informações relacionadas aos conhecimentos locais ou à sabedoria das comunidades onde a pesquisa é realizada, mas oferece conteúdo tendencioso, comercial e distante do crescimento pessoal da cidadania mundial, caracterizada pela sua interculturalidade (Romano e Orefice, 2022). No entanto, essas pesquisas da população na internet também desencadeiam processos de aculturação e uniformização do

pensamento (Ozer et al., 2017). Nesse sentido, Berger e Huntington (2002) advertem que a IA presente nos aplicativos dos nossos celulares compromete seriamente o pensamento crítico promovido pelos educadores nas escolas, especialmente no que diz respeito à construção cultural e identitária.

Figura 1. Redes sociais mais populares em todo o mundo, com usuários ativos em 2022 (em milhões).



Fonte: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>

Resulta muito alarmante compreender como as corporações utilizam a IA para difundir informação enviesada e publicidade contextualizada para cada país ou região, minando o pensamento crítico, especialmente no que diz respeito à construção cultural e identitária (WALSH, 2021). Ao homogeneizar a cultura, a identidade e os valores, a IA e as TIC são muito perigosas porque invadem as nossas próprias emoções humanas. Para Fariñas (2009), a globalização cultural é o aspecto mais profundo da dominação social, política e econômica. Ao penetrar na vida íntima das pessoas e ao destruir a sua originalidade e identidade, a globalização impossibilita aos indivíduos exercerem uma

autonomia responsável no que diz respeito aos problemas. De fato, a socióloga Eva Illouz (2007) sinaliza que o ‘*capitalismo emocional*’ é a internalização de uma cultura pós-industrial que mede a felicidade pelo nível de consumo. A construção cultural contemporânea dos sentimentos passa pela compreensão da lógica do mercado, que implementa estratégias de neuromarketing.

Em 1975, Michel Foucault psicanalisou os sistemas de poder que se desenvolvem nas prisões, escolas, hospitais, fábricas e outros contextos sociais. Recentemente, o filósofo Byung Chul Han (2018) analisa os onipresentes mecanismos de controle do panóptico digital que garantem a eficácia do registo, sistematização e análise da informação recolhida das pessoas para a colocar ao serviço dos Estados e das empresas transnacionais. Aqui reside o verdadeiro escopo do panóptico digital, um sistema onde a vigilância pode monitorar cidadãos globais a milhares de quilômetros de distância através do uso de câmeras de vigilância, aplicativos com algoritmos, satélites de geolocalização, programas de fidelidade de cartão de crédito, etc. Ao colonizar e homogeneizar os modos de sentir, pensar e agir das pessoas, os instrumentos de controle do panóptico digital tornam-se uma verdadeira arma que doutrina e atormenta os cidadãos diante da atual crise socioambiental: o Antropoceno (Collado, Madroñero e Álvarez, 2019).

Assim, a lógica capitalista se espalha pela internet sob o controle panóptico digital exercido pelo biopoder do tecnofeudalismo, que representa uma forma de neofeudalismo digital, aonde as corporações tecnológicas atuam como senhores feudais modernos. Para Varoufakis (2023), o tecnofeudalismo é caracterizado pelo domínio exercido por um pequeno grupo de magnatas digitais que controlam as principais plataformas tecnológicas (Meta, Amazon, Google, Microsoft, Apple, X, etc.). Este novo ordenamento rompe com as regras tradicionais do capitalismo, passando de um modelo baseado em lucros para um baseado em rendas, onde os usuários cedem seus dados pessoais em troca de acesso aos serviços digitais. De

fato, estima-se que esses Big Data já gerarão 144 trilhões de dólares até 2026 (Reports & Data, 2020).

Assombrosamente, muitas pessoas são incapazes de se imaginar o fim do sistema capitalista, mas si podem se imaginar o fim do mundo com grandes catástrofes ambientais, bombas nucleais ou vírus mortíferos. Por essa razão, o pensamento de Paulo Freire oferece insights valiosos para confrontar os perigos do controle panóptico na era digital da IA. Freire enfatizava a importância da conscientização e da educação crítica para a libertação das pessoas das estruturas opressivas. Nesse contexto, Freire destacava a importância de questionar as estruturas de poder e entender as dinâmicas de opressão, por isso a formação dos professores tem que se abrir ao ensino de uma resistência a essas formas de vigilância e manipulação (Saul, 2000). Mas a ferramenta freireana para confrontar o controle panóptico é o diálogo, ao ajudar à transformação social a partir de discussões abertas (Darder, 2017). Assim, os indivíduos poderão se empoderar e procurar a sua autonomia e liberdade online, além do controle da IA.

Um novo xadrez geopolítico de ‘Guerra Fria’ entre os Estados Unidos e a China?

Para entender o xadrez geopolítico atual, é crucial examinar as dinâmicas em jogo entre as duas maiores potências mundiais: os Estados Unidos e a China. Segundo explica Woodward (2017), a crescente competição entre esses dois países abrange uma série de áreas, incluindo a economia, o comércio internacional, a tecnologia, a influência regional e a militarização. As disputas têm evoluído para complexa interação de interesses econômicos, políticos e estratégicos, especialmente porque Donald Trump impôs tarifas de 125% aos produtos chineses em abril de 2025. Segundo o jornalista Andrea Rizzi (2023), uma nova ‘Guerra Fria’ se espalha por todo o mundo pela competição entre as duas potências pela hegemonia global, que gera pressões e riscos crescentes para países de todo o planeta. Esta rivalidade está se desdobrando em várias frentes que vão além das

questões comerciais. Por exemplo, o domínio da tecnologia, com os dois países competindo pela liderança em áreas como a IA, 5G e cibersegurança. O crescente controle chinês sobre recursos naturais estratégicos, como o petróleo, e sua expansão em rotas comerciais marítimas têm despertado preocupações pela capacidade de exercer influência geopolítica.

Ao mesmo tempo, outros conflitos regionais, como o genocídio de Israel e a Palestina, continuam a desempenhar um papel significativo no panorama geopolítico. Para Shor (1988), as tensões na região são alimentadas por questões históricas, religiosas e territoriais, com repercussões globais devido à importância estratégica do Oriente Médio em termos de recursos energéticos, como o petróleo. Além disso, eventos como a guerra entre Rússia e Ucrânia acrescentam camadas adicionais de complexidade e tensão ao panorama geopolítico. O Taibo (2022) adverte que o conflito no leste da Ucrânia, juntamente com a anexação da Crimeia pela Rússia em 2014, desencadeou uma crise regional que continua a moldar as relações entre a Rússia, a Ucrânia e os países ocidentais da OTAM. Uma situação muito complicada considerando a rivalidade histórica entre a antiga União Soviética e os Estados Unidos na sua luta pela hegemonia após terminar a Segunda Guerra Mundial. Por isso, muitos cidadãos têm receio de que uma Terceira Guerra Mundial poderia acontecer nos próximos anos. De fato, Taibo (2022) sugere que, dada a trajetória atual, é provável ocorrer algum tipo de confronto militar entre os Estados Unidos e a China na próxima década.

No que diz respeito ao petróleo e outros recursos materiais e energéticos, Blomstron (2022) sinaliza que as rotas de transporte marítimo desempenham um papel crucial na economia global e na geopolítica. O Estreito de Ormuz, por exemplo, é uma passagem estratégica pela qual passa grande parte do petróleo do Oriente Médio. Qualquer interrupção significativa no fluxo de petróleo através desta rota pode ter repercussões dramáticas nos mercados globais de energia e na economia mundial. Da mesma forma, o Estreito de Malaca, que conecta o Oceano Índico ao Mar da China Meridional, é outra

passagem crucial para o comércio global, especialmente para a China. Segundo Woodward (2017), qualquer disputa ou tensão nessa região pode afetar significativamente o comércio internacional e as relações geopolíticas entre os países envolvidos e os seus aliados.

Por outro lado, enquanto ao uso das TICs e a IA, essas ferramentas desempenham um papel cada vez mais importante na geopolítica contemporânea. As grandes potências estão investindo nessas tecnologias para ganhar vantagem competitiva nas áreas de segurança cibernética, vigilância, espionagem e propaganda. Além disso, o uso de tecnologias digitais também está moldando o comportamento humano, a opinião pública e até mesmo os resultados de eleições e eventos políticos (Han, 2018). Fora do padrão de pensamento ocidental, a China procura construir uma ordem internacional multipolar mais equitativa em oposição à hegemonia unilateral dos Estados Unidos, que Washington vê como uma violação da ordem internacional baseada em regras. Embora a concorrência estratégica e a guerra comercial ou tecnológica não possam ser completamente eliminadas, Pequim está interessada em conter a deterioração da relação bilateral e mitigar as divergências com outros países para evitar a formação de um bloco em torno da ideologia capitalista promovida pelos Estados Unidos para exercer a sua hegemonia.

Com essas tensões, o xadrez geopolítico atual requer uma leitura do mundo crítica que permita a *liberação* da cidadania. À medida que o contexto geopolítico continua a se desdobrar, é crucial compreender suas implicações para a segurança global, a estabilidade econômica e as relações internacionais. Por isso, é essencial que os educadores tenham uma formação transdisciplinar, complexa e intercultural que vai além do reducionismo epistemológico do método científico tradicional (MORROW & TORRES, 2002). A complexidade geopolítica atual, somada à mudança climática, aos grandes índices de desigualdade socioeconômica e aos mecanismos de controle panóptico das apps e IA, requer uma transformação profunda nos processos de ensino-aprendizagem. Mas como criar um sentimento de humanidade

e cidadania global nas escolas? Como ensinar a empatia necessária para compreender o sofrimento das pessoas nas guerras? Como sair do rumo civilizatório atual de ecocídio do nosso planeta? Como estabelecer limites ao controle panóptico das TIC e da IA?

Transhistória do pensamento humano para uma civilização regenerativa

Ao refletir sobre a história do pensamento humano, revela-se uma certa continuidade entre as práticas ancestrais, originárias, indígenas e aborígenes, juntamente com algumas metodologias científicas atuais (Watson, 2015). A abordagem metodológica transhistórica conecta as cosmovisões tradicionais, que integram sua espiritualidade à sacralidade dos fenômenos naturais e cósmicos, com os princípios biomiméticos contemporâneos. Na análise de Toynbee (1987), o desenvolvimento e a interação das civilizações ao longo do tempo mostram como elas podem influenciar-se mutuamente e como certos padrões históricos transcendem épocas específicas. De forma complementar, a abordagem hermenêutica de Gadamer (2004) introduz a ideia da "fusão de horizontes", que implica a integração de diferentes contextos históricos e culturais na interpretação, permitindo uma compreensão fenomenológica que ultrapassa as limitações temporais e espaciais.

A leitura transhistórica do pensamento humano demonstra que a conexão e a emulação dos processos naturais são práticas profundamente enraizadas na diáspora evolutiva da humanidade, nos âmbitos cultural, religioso, artístico, mitológico, antropológico e filosófico. Por essa razão, este trabalho explora a filosofia regenerativa a partir de uma perspectiva ancestral que nos remete às suas origens. As filosofias regenerativas remontam a tempos pretéritos, desde os primórdios das primeiras populações humanas. A etnografia e a antropologia cultural nos permitem compreender como as filosofias regenerativas, enraizadas em saberes ancestrais, oferecem alternativas ontológicas para uma coexistência simbiótica entre humanidade e

natureza. Por isso, o pensamento crítico de Paulo Freire é fundamental para construir uma cidadania regenerativa autêntica e genuína, que lute pela saúde do planeta.

Embora hoje construir uma civilização regenerativa possa parecer utópico, no futuro, quando a humanidade for devastada por desastres naturais abruptos, a esperança será mais necessária do que nunca. Por isso, agora devemos construir uma filosofia regenerativa transhistórica, aproveitando as tecnologias do século XXI para reimaginar os fundamentos da sociedade. Para imaginar uma civilização regenerativa, basta aplicar os princípios biomiméticos das redes micorrízicas, onde a simbiose entre fungos e raízes permite a comunicação, a troca de nutrientes e a sinalização bioquímica entre plantas. Imaginemos ampliar essa inteligência natural para as nossas sociedades humanas: interconectando aos habitantes da Terra por meio de aplicativos descentralizados para criar uma constelação viva de guardiões do conhecimento biorregional. Esses micélios digitais poderiam tecer saberes localizados em um tapete global de resiliência, como, por exemplo, a gestão da água nos Andes latino-americanos, agroflorestas no Sahel africano, economias circulares na Escandinávia europeia ou a reciclagem japonesa na Ásia. Isso não é mera metáfora, mas uma estrutura de design para a regeneração civilizatória, fundindo simbioses ancestrais com IA, blockchain e conscientização freireana para originar um planeta onde a tecnologia não extrai mais.

Dito de outra forma, é necessário construir uma civilização planetária, crítica e regenerativa, alinhada com o *continuum regenerativo* que a vida desdobra na Terra há cerca de 3,8 bilhões de anos, pois a crise civilizatória atual não é somente um problema técnico, mas ecológico, filosófico e ético. A regeneração biofísica é um conceito central no pensamento filosófico humano transhistórico. Os sistemas naturais conseguem se autorregenerar e se adaptar às mudanças durante o *continuum regenerativo* que se desenvolve nos processos de coevolução intersistêmica (Wolff, 2014). Para Capra (1996), o *continuum regenerativo* é a expressão biológica da resiliência ecossistêmica, onde cada perturbação desencadeia uma cascata de processos adaptativos que não

somente restauram, mas evoluem o sistema para estados de maior complexidade. No *continuum regenerativo*, a sucessão ecológica não é linear, mas multidimensional, com ciclos de retroalimentação que amplificam a capacidade do ecossistema de absorver perturbações e transformá-las em oportunidades de diversificação funcional. O *continuum regenerativo* opera em múltiplas escalas temporais e espaciais simultaneamente, desde a rápida renovação celular até os lentos ciclos geológicos, tecendo uma rede de interdependências que maximiza a eficiência energética e a resiliência do sistema planetário na totalidade (Williams et. Al., 2024). Por isso, a regeneração implica um ato de justiça com a Terra e as futuras gerações, conforme o espírito do Paulo Freire.

Aqui reside a relevância deste ensaio, ao defender a criação de uma linha filosófica educacional vinculada ao pensamento transhistórico da humanidade, distante da lógica do capital, a ‘capital-lógica’. Em termos gerais, o sistema econômico capitalista origina a *capitalógica* como uma forma de racionalidade que permeia múltiplas dimensões ontológicas da vida social. O metabolismo social submete-se à coação econômica para reproduzir uma sociedade controlada pelo capital. Para Morin (2011), a crise civilizatória deve-se ao ‘quátrimotor’ que guia a sociedade contemporânea: a ciência, a tecnologia, a indústria e o capitalismo. Embora essas forças tenham trazido grande progresso nos últimos séculos, também geraram uma racionalidade instrumental descontrolada e desregulada. Esse ‘quátrimotor’ opera sem qualquer ética ecológica, com o único objetivo de aumentar exponencialmente o lucro a qualquer custo. Por isso, é urgente refletir sobre o paradigma atual, cuja crise multidimensional nos leva ao colapso civilizatório. A filosofia educativa transdisciplinar não pode cair na lógica capitalista do mundo acadêmico, pois essa capitalógica tende a mercantilizar conceitos e transformá-los em tendências passageiras que se ajustam aos interesses do mercado, como ocorreu com o termo ‘desenvolvimento sustentável’.

Díez (2009) adverte que esse fenômeno de comercialização epistêmica, também conhecido como capitalismo acadêmico, prioriza

a rentabilidade e a comercialização em detrimento da verdade e do impacto ético das ideias. Por esse motivo, refletir sobre uma civilização regenerativa implica aprofundar-se nas cosmovisões ancestrais e nas práticas interculturais dos povos originários, cuja filosofia regenerativa e biocêntrica perdurou por milênios em harmonia com a natureza. A chave para levar à cidadania planetária ao paradigma regenerativo, sem que esses termos sejam comercializados ou percam sua profundidade, reside em recuperar a sacralidade de sua dimensão ética e espiritual. Isso significa integrar os saberes ancestrais de culturas que desenvolveram práticas regenerativas baseadas em uma práxis vital transcendental. Os *Kogi* da Colômbia, por exemplo, consideram a Terra um ser vivo e praticam a gestão ecológica do território. Na Nova Zelândia, os *maoris* incorporaram o conceito de *kaitiakitanga* — uma filosofia de cuidado e responsabilidade com a natureza — em sua visão de mundo e manejo ambiental.

Outras comunidades pastorais africanas, como os *massais* do Quênia, adotaram estratégias rotativas para o manejo do patrimônio natural, adaptando-se aos ciclos ecológicos para garantir a regeneração de pastagens e florestas em regiões áridas e semiáridas. No Senegal, Goran N'diaye introduziu a permacultura em terras desérticas, criando ecossistemas agrícolas que restauram a fertilidade do solo e promovem práticas ecológicas entre as comunidades locais. A Nação *Lakota*, na América do Norte, promove o princípio de *Mitákuye Oyás'íŋ* (todas as minhas relações), enquanto os *Bishnoi* da Índia desenvolveram uma ética de conservação extrema. No Ártico, o povo Sami pratica a transumância regenerativa com renas, adaptando seus movimentos aos ritmos naturais do ecossistema.

Assim, inúmeras civilizações antigas também aplicaram princípios regenerativos nas suas práticas. O Império Inca, por exemplo, utilizou técnicas agrícolas avançadas, como terraços ecológicos e o princípio do *ayni* (reciprocidade), garantindo a regeneração do solo e o manejo eficiente da água em todo o Tahuantinsuyo. No Vale do Indo, o planejamento urbano regenerativo incluía sistemas de drenagem que refletiam um profundo

conhecimento ecológico. Os *Hobokam*, na América do Norte, projetaram complexos canais de irrigação adaptados ao ambiente desértico, assegurando a conservação da água e a fertilidade do solo. Na África, o Reino de *Kush* também desenvolveu técnicas agrícolas e de irrigação adaptadas às condições do rio Nilo, promovendo o comércio mediante uma gestão harmoniosa com o ambiente. Na Ásia, a civilização mesopotâmica implementou sistemas de canais para irrigação que mantinham a fertilidade do solo em ambientes áridos, e sua arquitetura – como os Jardins Suspensos da Babilônia – demonstra uma integração biomimética com a natureza.

Atualmente, iniciativas como *Auroville*, na Índia, destacam a relevância contínua desses princípios biomiméticos para a regeneração socioecológica, com foco em permacultura, autossuficiência e reflorestamento. Todas essas filosofias regenerativas trans-históricas estão emergindo como um campo de estudo original e inovador, indo além das aplicações convencionais do conceito de “regeneração” na medicina, agricultura, ecologia, urbanismo e arquitetura. Ao explorar seus fundamentos filosóficos, teológicos e antropológicos a partir de perspectivas simbólicas, espirituais e culturais, a filosofia regenerativa transcende a mera restauração material, enfatizando a revitalização das relações comunitárias, a recuperação dos saberes ancestrais e a reconstrução dos vínculos sagrados entre os seres humanos e o mundo natural. Collado (2025) argumenta que essas filosofias regenerativas buscam maximizar o impacto positivo na Pachamama, em contraste com o desenvolvimento sustentável, que visa somente minimizar o impacto negativo. A regeneração, portanto, é entendida como uma rede diversa de saberes e práticas, honrando a pluralidade de visões de mundo necessárias para a cura planetária. Mas evitar que as filosofias regenerativas sejam absorvidas pelo capitalismo acadêmico globalizante para melhorar a competitividade empresarial não é tarefa fácil. Este artigo é uma humilde tentativa filosófica de proteger as ideias do campo epistemológico, emulando a resistência que os indígenas realizam nas florestas sagradas de seus territórios ancestrais e milenares (Simpson, 2017; Zibechi, 2012).

No entanto, também não se pode cair em uma posição romântica e acrítica em relação às filosofias regenerativas ancestrais (Whyte, 2018). Embora muitas cosmovisões indígenas tenham promovido relações harmônicas com a natureza, seria um erro transcendental idealizá-las sem questionamento. Além disso, assumir que todas as comunidades originárias sempre mantiveram uma relação harmoniosa com a natureza é cair em um essencialismo cultural que ignora a diversidade histórica de suas práticas. Por outro lado, em um mundo guiado pelo ‘quattrimotor’ da indústria, ciência, tecnologia e capitalismo, quais adaptações devem ser feitas para aplicar modelos regenerativos provenientes de práticas ancestrais e tradicionais? Como garantir que as propostas regenerativas sejam seguras e adaptadas à complexidade atual, sem risco de anacronismo ou idealização? Como equilibrar abordagens baseadas em evidências científicas com sabedoria ancestral? É possível conciliar práticas regenerativas ancestrais com modelos econômicos e tecnológicos atuais sem perder sua essência etnográfica? Até que ponto se pode falar de uma civilização regenerativa sem avaliar o impacto em cada contexto local?

Embora não existam respostas mágicas para essas perguntas, a chave para respondê-las está em promover um pensamento filosófico crítico, criativo e transdisciplinar que permita combinar saberes regenerativos tradicionais com conhecimentos científicos atuais, a fim de abordar os desafios ecológicos integralmente e contextualizada. Tendo em mente os riscos envolvidos, a Inteligência Artificial (IA) poderia nos ajudar a criar uma abordagem intergeracional e transdisciplinar para a educação do futuro (Dravet et al., 2020), mas também a simular a regeneração de ecossistemas danificados e evitar que crianças desenvolvam um ‘transtorno por déficit de natureza’ (Louv, 2005). É essencial que a filosofia educacional transdisciplinar de formação docente e cidadania planetária se mantenha distante da lógica extrativista e mercantilista do sistema capitalista. Isso requer um marco epistemológico, ontológico e ético que respeite os limites biofísicos de regeneração dos ecossistemas por meio de um diálogo intercultural entre saberes científicos e não científicos (Descola, 2013).

Ao enraizar-se nas filosofias regenerativas ancestrais, cujas sociedades desenvolveram práticas interculturais intimamente ligadas à sabedoria intrínseca do *continuum regenerativo* da natureza, abre-se um caminho para um futuro com esperança. A permacultura, por exemplo, inspira-se na cosmovisão e nas práticas de manejo da paisagem dos povos aborígenes australianos, especialmente em sua profunda conexão com a natureza, seu conhecimento ecológico tradicional e sua abordagem de longo prazo. Em particular, ela se baseia na filosofia do ‘*Caring for Country*’ dos povos indígenas australianos, que enfatiza a interdependência entre seres humanos e ecossistemas, promovendo práticas regenerativas que mantêm a saúde da terra, da água e da biodiversidade (Holmgren, 2002). Portanto, a filosofia educacional de conscientização freireana encontra nas filosofias regenerativas ancestrais um forte aliado para garantir que sua autenticidade e profundidade sejam preservadas diante das pressões do mercado globalizado.

Sem dúvida, encontrar soluções para os desafios socioambientais do Antropoceno exige mudar a matriz do pensamento civilizatório atual. Para Collado et al. (2019), a perda de biodiversidade, as mudanças climáticas, a poluição, o derretimento das calotas polares, a acidificação dos oceanos ou o esgotamento do patrimônio natural são problemas que demandam uma transformação individual e social em nossa forma de sentir, pensar e agir. Nesse sentido, estudar a criatividade da natureza implica reconhecer sua capacidade de criar, adaptar e modelar novos ambientes. Por isso, a conscientização freireana explorada neste artigo está baseada no *continuum regenerativo* da vida, evitando cair no instrumentalismo capitalista, que tende a uma redução epistêmica que ignora os fundamentos filosóficos subjacentes para manter o biopoder da elite empresarial (Foucault, 1975; Han, 2018). É isso que aconteceu com a chamada ‘revolução sustentável’, já que apesar dos incríveis esforços de algumas organizações, governos, acadêmicos, cientistas e da sociedade civil, a capitalógica patenteou e comercializou a própria vida (Zuboff, 2019).

Mas qual direito é mais fundamental: o direito à regeneração da vida com sementes ou o direito à propriedade privada e patentes? Quem se beneficia economicamente às custas da redução da biodiversidade planetária? Com a cumplicidade da Organização Mundial do Comércio (OMC) como pano de fundo, Shiva (2016) denuncia que a água está sendo privatizada em várias regiões do mundo, e empresas transnacionais como Monsanto, Bayer, DuPont, Syngenta, Dow e BASF colonizaram a agricultura global por meio da modificação genética de sementes e sua posterior patenteação. Esse oligopólio controla mais de 60% das sementes e 70% dos agroquímicos globalmente, criando uma dependência forçada dos agricultores em relação a seus produtos (Vidal, 2016). As sementes transgênicas são projetadas para funcionar exclusivamente com os agrotóxicos produzidos por essas mesmas empresas, gerando um ciclo de consumo contínuo que escraviza os camponeses a comprar seus pesticidas para evitar pragas que destruam suas colheitas (Howard, 2009). Além disso, as leis de propriedade intelectual proíbem os agricultores de guardar, reutilizar ou trocar sementes, uma prática milenar recentemente criminalizada.

Essa manipulação genética não somente afeta a biodiversidade, mas também impacta a qualidade nutricional dos alimentos. Ao priorizar crescimento rápido, aparência e resistência a pragas, o conteúdo de vitaminas e nutrientes em muitas culturas diminuiu, o que potencialmente contribui para uma sociedade que adoece mais facilmente (Shiva, 2016). Diante desse cenário, a sustentabilidade mostra-se insuficiente, pois somente mitiga o dano sem reparar o que foi destruído. Na realidade, a sustentabilidade tornou-se um conceito inadequado porque busca somente reduzir o dano sem regenerar os ecossistemas já devastados. Construir uma filosofia educacional regenerativa não pode contentar-se com a eficiência dos sistemas humanos se estes não reverterem o dano causado desde a industrialização. A regeneração é o único caminho civilizatório para transcender o paradigma extrativista e ecocida.

Por isso, o ‘desenvolvimento sustentável’ tornou-se obsoleto hoje, pois perpetua o modelo econômico capitalista que mercantiliza e explora a natureza sob o disfarce de progresso. O termo “sustentabilidade” tornou-se popular após o Relatório Brundtland de 1987, que definiu o desenvolvimento sustentável como aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades (Wced, 1987). No entanto, esta definição tem sido criticada por ser demasiado vaga e imprecisa, mas sobretudo por não questionar o paradigma do crescimento econômico contínuo. Embora a maioria dos formuladores de políticas, acadêmicos e educadores tenha tido boas intenções ao usar esse termo, não há dúvida de que as corporações transnacionais o usaram como estratégia de marketing sem um compromisso real com a proteção ambiental. Como Delmas e Burbano (2011) apontam, o *greenwashing* pode ter efeitos negativos significativos, enganando os consumidores e minando a confiança em produtos e empresas verdadeiramente sustentáveis.

O processo de *greenwashing* refere-se às práticas de marketing que as empresas usam para apresentar uma imagem correta ecologicamente sem fazer mudanças substanciais em suas operações. Na sua *Modernidade Líquida*, Bauman (2000) explica como o capitalismo absorve e mercantiliza símbolos de resistência, transformando figuras revolucionárias como Che Guevara em meros produtos de consumo, esvaziados de sua essência ideológica e reduzidos a mercadorias comercializáveis. Esse processo de apropriação capitalista neutraliza o potencial subversivo dos movimentos anticapitalistas, mas também revela a capacidade paradoxal do sistema de se alimentar das próprias forças que buscam sua derrubada, perpetuando assim seu domínio por meio de uma constante metamorfose adaptativa. Mas a crítica ao *greenwashing* da sustentabilidade não significa que os esforços tenham sido completamente inúteis. Em vez disso, precisamos dar um passo adiante, em direção a um paradigma verdadeiramente regenerativo. Como McDonough e Braungart (2002) apontam em seu livro “*do berço ao berço*”, devemos ter como objetivo projetar sistemas que não sejam

somente menos prejudiciais, mas que sejam ativamente benéficos para o meio ambiente.

É por isso que devemos questionar filosoficamente a geopolítica internacional, mas também os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que foram amplamente aceitos por governos, organizações internacionais, agências de cooperação e ONGs. Até mesmo a esfera acadêmica gera uma abundância de pesquisas, eventos e programas acadêmicos focados em promovê-los. No entanto, há uma falta de análise crítica que aborde os ODS a partir de perspectivas interculturais, decoloniais e biocêntricas. Críticas existentes apontam que os ODS não desafiam os fundamentos epistêmicos das sociedades ocidentais, como a modernidade, o capitalismo e o antropocentrismo, limitando sua capacidade de transformar as estruturas que perpetuam a atual crise civilizacional. (Collado et al. 2022). De fato, a visão dominante por trás dos ODS reflete uma perspectiva desenvolvimentista e monocultural que é imposta ao imaginário global por meio do panóptico digital do tecnofeudalismo (Varoufakis, 2023). Políticas descoloniais e pluriversais são necessárias para uma autonomia radicalmente interdependente (Escobar, 2018, 2020; Quijano, 2000).

Em contrapartida, algumas propostas buscam reinterpretar os ODS a partir de visões de mundo ancestrais, integrando epistemologias biocêntricas e pós-capitalistas que promovem modos alternativos de ser, existir e agir no mundo (Acosta, 2012; Viveiros de Castro, 1998). Por exemplo, o *Sumak Kamsay* ou Bem Viver dos povos andinos trazem uma relação interdependente com a natureza (Gudynas, 2011). Essas abordagens reconhecem os ODS como uma ferramenta para coordenar esforços internacionais, mas também como uma estrutura que deve ser repensada a partir de uma ecologia trans-histórica do conhecimento. Essa virada decolonial implica uma filosofia da libertação que abandona a noção ocidental de desenvolvimento sustentável para incorporar um pensamento transfronteiriço que abrange outros modos de vida pluriversos baseados na coexistência

harmoniosa entre humanos e natureza (Dussel, 1996; Mignolo, 2011; Santos, 2014).

Questionar o conceito de desenvolvimento sustentável exige mergulhar na construção ideológica arraigada do discurso político e acadêmico, que não aborda as raízes estruturais da crise e continua a ignorar as alternativas civilizacionais propostas por comunidades não ocidentais. O paradigma desenvolvimentista da sustentabilidade é, na realidade, uma falácia cognitiva com consequências perigosas para a saúde do nosso planeta. Mas como a civilização atual pode superar a falácia da sustentabilidade? É possível criar processos educacionais transdisciplinares para fomentar uma consciência freireana de cidadania planetária? Como a etnografia ancestral e a filosofia regenerativa podem nos guiar em direção a uma civilização que vai além da sustentabilidade?

Conclusões

Refletir sob a formação docente transdisciplinar não é uma tarefa fácil, especialmente quando está relacionada à leitura do mundo, com uma geopolítica complexa que continua evoluindo rapidamente. O trabalho abordou como a formação dos professores pode ter um rol ativo na mudança significativa do nosso mundo. No contexto marcado não somente pelos desafios ambientais, mas também por tensões geopolíticas, como as tensões entre os Estados Unidos e a China, além do surgimento do panóptico digital, resulta fundamental dotar de instrumentos de pensamento crítico freireano à cidadania. Por isso, o artigo argumentou que a formação docente transdisciplinar contribui para a conscientização freireana e para a construção de uma civilização regenerativa mais responsável diante dos desafios socioambientais do século XXI.

No contexto atual do Antropoceno, marcado pela nefasta influência da atividade humana nos sistemas terrestres, a formação docente transdisciplinar se torna ainda mais relevante. Os educadores precisam estar preparados para abordar questões como mudanças

climáticas, perda de biodiversidade, poluição e esgotamento de recursos naturais integradamente, considerando não somente os aspectos científicos, mas também sociais, econômicos e políticos. Isso requer uma abordagem transdisciplinar que permita aos estudantes compreender a complexidade desses problemas e desenvolver habilidades para enfrentá-los de maneira eficaz. Então, é necessário criar uma ecologia de saberes entre os conhecimentos científicos e as sabedorias dos povos indígenas ancestrais, mas também com as visões espirituais, as dimensões artísticas, emocionais, intuitivas e filosóficas.

Assim, é importante destacar que a conscientização freireana enfatiza a importância da reflexão crítica e da ação transformadora na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a formação docente transdisciplinar busca transcender as fronteiras disciplinares tradicionais, integrando diferentes áreas de conhecimento para abordar questões complexas de forma holística, procurando não cair na perversa capitalógica. Isso permite que os futuros educadores desenvolvam uma compreensão mais profunda do continuum da vida para enfrentar os problemas socioambientais, com o fim de engajar os seus estudantes na busca de soluções regenerativas.

Além disso, a formação docente transdisciplinar também pode desempenhar um papel importante na promoção da conscientização sobre as questões geopolíticas globais, como as tensões bélicas entre os Estados Unidos e a China; Israel e Palestina ou a Rússia com a Ucrânia, entre outras. À medida que as tensões entre essas potências continuam a aumentar, é essencial que os educadores ajudem aos estudantes a fazer uma leitura do mundo freireana para entender as causas e implicações desse conflito, bem como a explorar formas de promover uma cultura de paz e de cooperação internacional. Isso requer uma compreensão transhistórica, não somente das questões políticas e econômicas em jogo, mas também das dimensões culturais, sociais e históricas que moldam as relações internacionais.

Por outro lado, a formação docente transdisciplinar pode desempenhar um papel crucial na conscientização sobre as questões éticas e sociais relacionadas ao uso da tecnologia, especialmente no

contexto do panóptico digital. À medida que as TICs se tornam cada vez mais ubíquas nas nossas vidas, é essencial que os educadores ajudem aos alunos e alunas a entender os impactos éticos e sociais dessas tecnologias, bem como a desenvolver habilidades críticas para navegar no mundo digital de forma responsável e segura. Isso inclui questões como privacidade, vigilância, desinformação, vício em tecnologia e exclusão digital, com implicações significativas para a cidadania e os seus direitos humanos. Mas esses direitos estão diretamente ligados aos direitos da natureza, onde emerge o Buen Vivir ou Bem Viver (Gudynas, 2011).

De fato, o trabalho abordou como a leitura do mundo de Paulo Freire (1970, 1980) oferece uma perspectiva fundamental para compreender a manipulação das mídias, apps e redes sociais a partir do contexto da era panóptica digital. Freire (1981) destacou a importância da conscientização crítica, que envolve a capacidade de ler o mundo de forma reflexiva e analítica, questionando as estruturas de poder e buscando transformações sociais. Nesse sentido, a análise freireana nos permite enxergar como as mídias digitais operam como instrumentos de controle e influência, moldando percepções e comportamentos de maneira muitas vezes imperceptível.

As mídias sociais, em particular, desempenham um papel central nesse panorama. Plataformas como X, Facebook, Instagram, Whatsapp ou TikTok utilizam complexos e sofisticados algoritmos para personalizar o conteúdo exibido para cada usuário, com base em seu histórico de navegação, interesses e interações anteriores. Isso cria bolhas de filtro, onde os usuários são expostos principalmente a conteúdos que reforçam suas próprias crenças e perspectivas, alimentando a polarização e o extremismo. Assim, a leitura de Freire (1997) permite uma pedagogia da esperança para lutar frente ao panóptico digital refere-se à capacidade das tecnologias digitais de manter vigilância sob a cidadania. Ou seja, como as notícias em aplicativos e redes sociais estão ligadas a uma complexa rede de algoritmos que estão observando e monitorando as atividades das pessoas em um espaço virtual.

No panóptico de Foucault (1975), os prisioneiros são constantemente vigiados por um único observador central. No nosso contexto digital atual, os usuários são constantemente observados pelos algoritmos e sistemas de coleta de dados ou *Big Data*. Essa vigilância invisível cria um ambiente de autocontrole, onde as pessoas internalizam a sensação de estarem sempre sendo observadas, moldando seus comportamentos conforme as normas e expectativas impostas pelo sistema. Mas as mídias sociais também são frequentemente utilizadas como ferramentas de desinformação e manipulação, especialmente em contextos políticos. Campanhas de propaganda digital, disseminação de *fake news* e manipulação de algoritmos para influenciar eleições são somente alguns exemplos das maneiras pelas quais as plataformas digitais podem ser usadas para manipular a opinião pública e minar os valores da democracia.

Nesse contexto, os educadores desempenham um papel crucial na preparação dos cidadãos para enfrentar os desafios do panóptico digital. Assim como Paulo Freire defendia a conscientização crítica como uma ferramenta para a libertação e o empoderamento, os educadores atuais devem capacitar os seus alunos a lerem o mundo de forma crítica e questionadora, especialmente no que diz respeito ao uso das mídias e tecnologias digitais. Isso inclui ensinar aos alunos a avaliar criticamente as fontes de informação, reconhecer viés e desinformação e proteger sua privacidade e segurança online. Os educadores também devem promover o pensamento crítico e a análise reflexiva, incentivando os estudantes a questionar suposições, examinar diferentes perspectivas e tomar decisões informadas. E vocês, estão preparados para participar na transformação do mundo com o espírito freireano? Convido aos leitores a continuar aprofundando nas reflexões aqui feitas para caminhar a uma educação emancipadora mais justa e democrática e fazer emergir uma autêntica e genuína civilização regenerativa.

Referências

ACOSTA, Alberto. 2012. Extractivismo y derechos de la naturaleza. *In: Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador*. Edited by Fundación Rosa Luxemburgo. Quito: Fundación Rosa Luxemburgo.

AGUILAR, Floralba e COLLADO, Javier. (coord.). **Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria**. Quito: Abya Yala. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/41IOAEV> Acesso em: 3 abr. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. 2000. **Liquid Modernity**. Cambridge: Polity Press.

BERGER, Peter & HUNTINTONG, Samuel. **Globalizaciones múltiples: la diversidad cultural en el mundo contemporáneo**. Barcelona: PAIDÓS, 2002.

BLOMSTRON, David. **China vs USA**. London: Geobop, 2022.

BOFF, Leonardo. **Os limites do capital são os limites da Terra**. 2009. Disponível em: https://www.fernandosantiago.com.br/carta_terra.pdf . Acesso em: 3 abr. 2024.

CAPRA, Fritjof. **The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems**. New York: Anchor Books, 1996

CASTELLS, Manuel. **Communication Power**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CEPAL. Globalização e desenvolvimento. Brasília: CEPAL, 2002.

COLLADO, Javier. **Regenerative Philosophy**: Learning from the Sacred Web of Life to Face the Complexity of the Anthropocene. Encyclopedia of the Anthropocene (Em imprenta), 2025.

COLLADO, Javier & SEGOVIA, Joselin. Ecological Economics Foundations and Environmental Education Practices: Toward Regenerative Cultures? **World Futures: The Journal of New Paradigm Research**, v. 78, 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02604027.2022.2072158>. Acesso em: 3 abr. 2024.

COLLADO, Javier, MADROÑERO, Mario & ÁLVAREZ, Freddy. Training Transdisciplinary Educators: Intercultural Learning and Regenerative Practices in Ecuador. **Studies in Philosophy and Education**, v. 38, n. 2, p. 177-194. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09652-5>. Acesso em: 3 abr. 2024.

DARDER, Antonia. **Reinventing Paulo Freire**. A Pedagogy of Love. New York: Routledge, 2017.

DELMAS, Magali, and BURBANO, Vanessa. **The Drivers of Greenwashing**. California Management Review 54 (1): 64–87, 2011.

DESCOLA, Philippe. **Beyond Nature and Culture**. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

DÍEZ, Enríque. **El capitalismo académico y el plan Bolonia**. Eikasia: Revista de Filosofía 4 (23): 351–365, 2009.

DRAVET, Florence, Florent Pasquier, Javier Collado, Gustavo de Castro (coord.). **Transdisciplinariedade e Educação do Futuro**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la liberación**. México DF: Editorial Nueva América, 1996.

EICHENGREEN, Barry. **Exorbitant Privilege**. The Rise and Fall of the Dollar and the Future of the International Monetary System. New York: Oxford University Press. 2011.

ESCOBAR, Arturo. **Designs for the Pluriverse**: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds. Durham: Duke University Press, 2018.

ESCOBAR, Arturo. **Pluriversal Politics**: The Real and the Possible. Durham: Duke University Press, 2020.

FARIÑAS, María José. **Globalizacion y derechos humanos**. Memorias Desde Lo Local, (4). 2009. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/memorias_local/article/view/1008. Acesso em: 3 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**: naissance de la prison. Paris: Gallimard, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. New York, Continuum. 1970.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes. 1980.

FREIRE, Paulo. **Ideologia e educação**: reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Truth and Method**. London: Continuum, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GALBRAITH, John Kenneth. **Money**. Whence it came, where it went. Princeton: Princeton University Press, 2017.

GALEFFI, Dante. **Recriação do Educar**. Epistemologia do Educar Transdisciplinar. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

GIROUX, Henry. **Teachers as Intellectuals**: Towards a Critical Pedagogy of Learning. Westport: Praeger. 1988.

GIROUX, Henry. Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. **Policy Futures in Education**, 8(6), 715-721. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>. Acesso em: 3 abr. 2024.

GIROUX, Henry & ROBBINS, Christopher. **Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism**. New York: Routledge, 2006.

GOLD, Dore. **Tower of Babble**: How the United Nations Has Fueled Global Chaos. New York: Three Rivers Press, 2004.

GUDYNAS, Eduardo. 2011. **Buen Vivir: Today's Tomorrow**. Development 54 (4): 441–447.

GUPTA, Nitin. The impact of globalization on consumer acculturation: A study of urban, educated, middle class Indian consumers. **Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics**, 24 (1), p. 41-58. 2012. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13555851211192696/full/html>. Acesso em: 3 abr. 2024.

HAN, Byung-Chul. 2018. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes. 2018.

HAUCAP, Justus, & HEIMESHOF, Ulrich. Google, Facebook, Amazon, eBay: Is the Internet driving competition or market monopolization?. **International Economics and Economic Policy**, 11, p. 49–61. 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10368-013-0247-6>. Acesso em: 3 abr. 2024.

HAYDON, Deena. Detained children: Vulnerability, violence and violation of rights. **International Journal for Crime, Justice and Social Democracy**, 9(4): 16-30. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5204/ijcjsd.1687>. Acesso em: 3 abr. 2024.

HOLMGREN, David. **Permaculture**: Principles and Pathways Beyond Sustainability. Hepburn: Holmgren Design Services, 2002.

HOWARD, Philip. **Visualizing Consolidation in the Global Seed Industry**: 1996–2008. *Sustainability* 1 (4): 1266–1287, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su1041266>. Acesso em: 3 abr. 2024.

ILLOUZ, Eva. Cold Intimacies. **The Making of Emotional Capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2007.

KLEIN, Naomi. On Fire: **The (Burning) Case for a Green New Deal**. New York: Penguin, 2019.

LEVITSKAYA, Anastasia & FEDOROV, Alexander. Typology and Mechanisms of Media Manipulation. **International Journal of Media and Information Literacy**, 5(1): 69-78. 2020.

LOUV, Richard. **Last Child in the Woods**: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill: Algonquin Books, 2005.

LISBOA, José. Autonomia em tempos de capitalismo flexível: uma abordagem a partir de Paulo Freire. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 122–139, 2017. DOI: 10.5216/ia. v. 42i1.44060. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/44060>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MCCARTHY, Simon. Are Social Networking Sites Controlling Your Mind?. **Scientific American**. 2017. Disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/are-social-networking-sites-controlling-your-mind/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

MCDONOUGH, William, and Michael BRAUNGART. **Cradle to Cradle**: Remaking the Way We Make Things. New York: North Point Press, 2002.

McLAREN, Peter. **Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution**. New York: Rowman & Littlefiel Publishers, 2000.

MIGNOLO, Walter D. **The Darker Side of Western Modernity**: Global Futures, Decolonial Options. Durham: Duke University Press, 2011.

MORIN, Edgar. 2008. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORIN, Edgar. **La vía:** para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2011.

MORIN, Edgar, ROGER, Emilio e MOTTA, Raúl. **Educación en la era planetaria.** Barcelona: Gedisa, 2003.

MORROW, Raymond Allen & TORRES, Carlos Alberto. **Reading Freire and Habermas:** Critical Pedagogy and Transformative Social Change. New York: Teachers College Press, 2002.

OXFAM (2022). **Las desigualdades matan.** Se requieren medidas sin precedentes para acabar con el inaceptable aumento de las desigualdades por la COVID-19. Informe de OXFAM, Enero, 2022. Disponible en: <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621341/bp-inequality-kills-170122-es.pdf>. Acceso en: 3 abr. 2024.

OZER, Simon, BERTELSEN, Preben, SINGLA, Rashmi, Y SCHWARTZ, Seth. Grab Your Culture and Walk with the Global: Ladakhi Students' Negotiation of Cultural Identity in the Context of Globalization-Based Acculturation. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 48(3), 294–318, 2017. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022022116687394>. Acceso en: 3 abr. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. **Nepantla: Views from South** 1 (3): 533–580, 2000.

Repórteres Sem Fronteiras (RsF). **Medios de comunicación.** Los oligarcas se van de compras. Paris: RsF. 2016. Disponible en: https://www.rs-f-es.org/wp-content/uploads/attachments/2016_07_RS_F_INFORME_OLIGARCAS_ESP.pdf. Acceso en: 3 abr. 2024.

REPORTS AND DATA. Big Data and Data Engineering Services Market to Reach USD 144.12 Billion By 2026. 2020. Disponível em: <https://www.reportsanddata.com/press-release/global-big-data-and-data-engineering-services-market>. Acesso em: 3 abr. 2024.

RIECHMANN, Jorge. **Un buen encaje en los ecosistemas**. Segunda edición (revisada) de Biomímesis. Madrid: Ed. Catarata, 2014.

RITZER, George. **The McDonaldization of society**: Into the digital age. New York: Sage publications, 2018.

RIZZI, Andrea. **Una nueva guerra fría entre EE UU y China se propaga por el tablero global. El País**. Disponível em: <https://elpais.com/internacional/2023-02-12/una-nueva-guerra-fria-entre-ee-uu-y-china-se-propaga-por-el-tablero-global.html>. Acesso em: 3 abr. 2024.

ROMANO, Alessandra, OREFICE, Carlo. Internationalization as strategic leverage for innovation in Higher Education. In L. Keim, S. Khan, À. Pinyana, À. Raluy (a cura di), **Internationalization and intercultural competences in Higher Education**: quality and innovation (p. 33-46). 2022. Barcelona: Editorial Octaedro.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide**. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo, Articulação Universidade/Escola, 2000.

SHIVA, Vandana. **Who Really Feeds the World?** The Failures of Agribusiness and the Promise of Agroecology. Berkeley: North Atlantic Books, 2016.

SHOR, Ira. **Cultural Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969–1984.** New York: Routledge, 1988.

SIMPSON, Leanne. **As We Have Always Done: Indigenous Freedom Through Radical Resistance.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

STEFFEN, Will, CRUTZEN, Paul, MCNEILL, John. **The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature?** *AMBIO: A Journal of the Human Environment*, 36 (8): 614-621. 2007.

STIGLITZ, Joseph. **Globalization and Its Discontents.** New York: WW Norton, 2002.

TAIBO, Carlos. **Rusia frente a Ucrania: imperios, pueblos, energía.** Madrid: Catarata, 2022.

TOYNBEE, Arnold J. **A Study of History: Abridgement of Volumes I–VI.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

VAROUFAKIS, Yanis. **Technofeudalism: What Killed Capitalism.** The Bodley Head, 2023.

VERDIER, Daniel. **Democracy and International Trade.** Britain, France, and the United States, 1860-1990. Princeton: Princeton University Press, 2021.

VIDAL, John. **"Tres grandes empresas están a punto de controlar la mayoría de los suministros agrícolas del mundo."** *Eldiario.es*, September 13, 2016. Disponível em: https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/alimentario-grandes-empresas-acaparen-semillas_1_3810847.html. Acesso em: 3 abr. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. **Journal of the Royal Anthropological Institute** 4 (3): 469–488, 1988.

WACKERNAGEL, Mathis, REES, William. **Our Ecological Footprint. Reducing Human Impact on the Earth**. Gabriola Island: New Society Publishers, 1996.

WALSH, Catherine. **(Re)existence in times of de-existence:** political–pedagogical notes to Paulo Freire. *Language and Intercultural Communication*, 21(4), 468–478. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1916025>. Acesso em: 3 abr. 2024.

WATSON, Irene. Aboriginal Peoples, **Colonialism and International Law**: Raw Law. London: Routledge, 2015.

WHYTE, Kyle. Indigenous Science (Fiction) for the Anthropocene: Ancestral Dystopias and Fantasies of Climate Change Crises. **Environment and Planning E: Nature and Space** 1 (1–2): 224–242, 2018. <https://doi.org/10.1177/2514848618777621>.

WIEDMANN, Thomas & LENZEN, Manfred. Environmental and social footprints of international trade. **Nature Geoscience** 11, 314–321. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41561-018-0113-9>. Acesso em: 3 abr. 2024.

WILLIAMS, Brooke A., et al. 2024. Global Potential for Natural Regeneration in Deforested Tropical Regions. **Nature** 636: 131–137, 2024. <https://doi.org/10.1038/s41586-024-08106-4>.

WOODWARD, Jude. **The US vs China. Asia's New Cold War?** Manchester: Manchester University Press, 2017.

WOLFF, Ronald. "Regenerative Processes." In Wiley StatsRef: Statistics Reference Online. 2014.
<https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat04551>.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (WCED). Our Common Future. Oxford: Oxford University Press, 1987.

ZIBECHI, Raúl. 2012. **Territories in Resistance:** A Cartography of Latin American Social Movements. Oakland: AK Press, 2012.

ZUBOFF, Shoshana. **The Age of Surveillance Capitalism:** The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. Boston: PublicAffairs, 2019.

PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA DE ORLANDO FALS BORDA: UMA APOSTA

Hamlet Santiago González Melo

Educación Social

La peculiaridad de la Educación Social/Pedagogía Social radica en la búsqueda de un conocimiento y la realización de la praxis que enlazadas entre sí logran una sinergia dialéctica, crítica reflexiva, transformadora y emancipadora.

Jesús García Mínguez

La llamada educación - pedagogía social (España), popular (Colombia), o pedagogía comunitaria (Italia), plantea diversas posibilidades de intervención socio - educativa en diferentes contextos de acción de acuerdo con las necesidades específicas las problemáticas que se abordan. Retomando a Quintana, (como se citó en Pérez, 2004, p. 121), “la Educación social provee una gran cantidad de posibilidades de acción que permiten hacer cambios en las condiciones de vida de las comunidades socioeducativas, cuya problemática será estudiada y abordada desde una perspectiva académica con la contribución de los actores sociales del territorio”. Asimismo, siguiendo a Arroyo, como se cita en Pérez (2004, p. 127) se plantea la Educación social como “promotora de las relaciones humanas, especialmente de las personas que se encuentran en situaciones de riesgo y necesidad. Igualmente, se hace énfasis en la preparación al individuo para vivir en comunidad, de tal manera que desarrolle actitudes sociales que sean fundamentalmente democráticas”. Esto implica aprender actitudes adecuadas hacia las instituciones socialmente responsables con la comunidad civil.

Aunque la educación social y su objeto se encuentran en una permanente construcción desde la perspectiva teórica y los insumos que provee su práctica, un intento por definirla tendría que retomar necesariamente los conceptos de contexto social, la acepción política,

las formas de cultura predominante y la situación económica y la realidad educativa de un momento determinado (Pérez, 2004, p. 136). Así, la educación social contribuye a la formación de ciudadanos libres, conscientes de sus derechos y de sus deberes, responsables y conocedores de los marcos legales en los cuales llevan a cabo su acción. Dada una composición de factores de variada índole, es posible observar en un ambiente de marginalidad a pesar de la gran riqueza de la tierra y las problemáticas personales, debido a dificultades de acceso y la poca o nula participación en los espacios políticos existentes. Esto se puede evidenciar en actitudes de indiferencia y conductas individualistas poco comprometidas con la comunidad de la que las personas forman parte, y en ocasiones incluso en prácticas ilegales, como en el caso de robos, hurtos, agresiones e incluso secuestros por parte de delincuentes.

Formar para la ciudadanía implica reflexionar sobre la responsabilidad como miembro de una comunidad. Por ello es importante adelantar una lectura crítica de las realidades locales, regionales, nacionales e internacionales y su decisiva participación política en la comunidad educativa y en la sociedad. En este punto es importante mencionar que por la misma polarización que sufre el país ha extinguido parte del debate, de alguna manera se ha perdido el espacio de discusión que debe identificar un nuevo territorio de paz donde antes hubo guerra. Igualmente, se observan acciones violentas que causan miedo en la expresión de las ideas y posicionamiento público frente a la coyuntura, lo cual produce miedo a expresarse libremente sobre la coyuntura actual a nivel tanto macro como micro, así como sobre el discurrir histórico en la actualidad.

Dicho silenciamiento a causa de los violentos puede dificultar la toma de posiciones y la reflexión argumentada y racional sobre problemáticas internas y externas, lo cual termina por convertirse en la actitud más cómoda y segura para la mayoría de los miembros de la comunidad frente a las problemáticas que emergen. De esta manera, se hace indispensable implementar una educación para la ciudadanía que parta de un diagnóstico de las causas de dichas circunstancias para

trabajar en una “escuela que de líderes”, que permita construir posiciones razonadas y propuestas de cambio estructuradas de forma deliberativa al interior de la comunidad. De esta manera en el siguiente acápite, se planteará una forma de investigación inclusiva y diferente donde se realizan procesos de empoderamiento por parte de los participantes de la comunidad en su rol de investigadores reflexivos.

La Investigación Acción Participativa: la implementación de la ciencia al servicio de la acción social

La Investigación Participativa puede definirse como un método de estudio y acción que va al paso con una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares.

Orlando Fals Borda

Paradójicamente, Orlando Fals Borda es más reconocido fuera de Colombia, que en su país natal. Los aportes de este extraordinario intelectual colombiano configuran un nuevo paradigma de la investigación sociológica y la metodología de investigación social, así como los aportes de estas a otros campos de las ciencias humanas. Su prolífica obra, sigue aportando a una sociedad en la cual desafortunadamente la violencia, la inequidad y la injusticia se han convertido en formas naturalizadas de expresión.

Para intentar comprender los elementos epistemológicos de la IAP, recurriré inicialmente al punto de vista weberiano, el cual plantea la comprensión como la forma más adecuada para percibir el mundo con todas las significaciones e intencionalidades que implica dicha lectura. Esto incluye reconocer las especificidades de los hechos sociales, culturales e históricos desde los sentimientos que estos entrañan a partir de la fundamentación de una explicación causal adecuada. Esta comprensión permite hacer analogías entre experiencias propias y sucesos externos, de manera que el investigador debe trascender la

forma meramente explicativa para profundizar en la naturaleza del hecho social estudiado.

De esta manera, haré un recorrido por los principales elementos que constituyen el legado IAP, en tanto forma de abordaje e intervención de los fenómenos sociales problemáticos, centrando la atención en los aportes epistemológicos para la construcción del paradigma de investigación social, a saber, la IAP. Para lograr este cometido se retomará lo expuesto por Orlando Fals Borda en los textos *Cómo investigar la realidad para transformarla* (1979), y *Experiencias teórico-prácticas* (1998); en los cuales dio a conocer su pensamiento a partir de sus propias vivencias en el campo social, y en los cuales despliega su gran solidez teórica en el conocimiento de las ciencias sociales y las metodologías de investigación social, que finalmente se decantan en el advenimiento de la IAP.

Las comprensiones que hace Orlando Fals Borda de los contextos en los cuales emergen las problemáticas sociales parten del análisis de la realidad, pero no desde un punto de vista meramente descriptivo, sino que aborda la naturaleza y su constitución en un sentido proactivo, que permite operar cambios que afectan positivamente los entornos sociales más deprimidos y vulnerables. Desde este punto de partida busca un empoderamiento de las comunidades a partir de formas de intervención de su realidad, de manera conjunta entre el investigador y los participantes, en la búsqueda de soluciones a los problemas que estas tienen. Así, dichas problemáticas se plantean como objeto de estudio y reto en la búsqueda de alternativas a dichas situaciones de manera participativa y creadora.

Es así como en su configuración inicial la IAP se plantea como forma de abordaje de lo social en cuanto prescribe nuevas formas de concebir e interpretar las experiencias sociales, la investigación, el lugar de las investigaciones y las comunidades a la vez que sus mutuas relaciones al interior de la misma práctica investigativa. En este sentido, se incorpora también el compromiso con lo político a partir de la participación en causas comunitarias sociales y humanitarias prioritarias, las cuales necesitan de acciones concretas y un trabajo

sostenido que integre los aspectos por mejorar, para remontar así las dificultades que poseen las poblaciones más desfavorecidas, marginadas y vulnerables

Nuevas formas de pensar y actuar en las problemáticas sociales

La tesis central de la presente reflexión se basa en las postulaciones que Orlando Fals Borda hace sobre la incompletitud y debilidad que las ciencias sociales y la sociología académica tradicional plantean en relación con la problemática social, donde dicha ciencia social se queda claramente restringida. Es de esta manera que se hace necesario plantear nuevas formas de abordar los fenómenos sociales para explicar el momento actual de una manera causal y descriptiva-explicativa, a partir del análisis de los objetos de investigación planteados.

Las características que la IAP ha suscitado en el marco de la experiencia colombiana parten de la comprensión histórico-social de las poblaciones más vulnerables y desprotegidas, articuladas al proceso de lucha de clases, al cual se suman intelectuales y líderes de los sectores políticos independientes, cuadros formados en agrupaciones políticas disidentes de los regímenes establecidos que promulgan un sentido crítico respecto a las formas hegemónicas de poder instaurado.

Dichas deficiencias se enmarcan, entre otras causas, en la existencia de residuos de mentalidad burguesa que se encuentran en la constitución de las ciencias sociales y la sociología, así como en la aplicación de teorías sociológicas foráneas que, por desconocimiento de las realidades contextuales, no logran abordar la complejidad de los problemas específicos en los ámbitos colombianos y latinoamericanos ni las posibilidades de solución que al respecto podrían plantearse. Es así como la IAP supera las viejas formas como tradicionalmente se habían trabajado las problemáticas sociales en Europa y Estados Unidos. Dichas formas tenían en su base prejuicios ideológicos o no se adaptaban totalmente a las problemáticas específicas de sus objetos de

estudio.

Debido a todo esto, Orlando Fals Borda plantea el acercamiento que debe existir entre la transformación social y la investigación, relación que tradicionalmente no se había articulado en la tradición académica. Estas nuevas formas de configurar el trabajo investigativo operan nuevos cambios en la sociedad, de tal manera que la intervención práctica en el campo de las problemáticas de las comunidades afectadas replantea el sentido de la investigación, así como el papel del investigador y las comunidades en cuanto a su participación e intervención en las situaciones sociales que no solo se comprenden, también se afectan.

Hacia la postulación de un nuevo paradigma de investigación

Uno de los axiomas básicos de la IAP postula que la práctica es anterior a la reflexión. En este orden de ideas, la reflexión teórica ocupa un segundo lugar, aunque se vincula articuladamente con el ejercicio de la práctica, ya que es innegable la orientación referencial que le permite al investigador alinear su trabajo, pero no definirlo desde la esfera teórica como elemento único y sustancial. En términos de una eventual definición, Fals Borda (1998) define la investigación participativa desde una estructura axiológica-ideológica crítica que busca cambiar las problemáticas de las comunidades en sus puntos más sensibles. Metodológicamente, se sostiene a partir de una epistemología holística, lo que le permite integrar diferentes técnicas y herramientas.

Es importante destacar que –en las experiencias relatadas en eventos, sistematizaciones, alcances, posibilidades y nuevas formas de configurar y evaluar los logros obtenidos en el trabajo realizado sobre la IAP– se lograron superar las concepciones eminentemente positivistas, mecanicistas y organicistas, las cuales eran una constante en las formas como se abordaban usualmente las problemáticas sociales desde la investigación social. En la IAP el investigador, en tanto hace parte del universo que observa, cobra un nuevo sentido (observación

participante y observación experimental) al cual aporta sus saberes, conocimientos y experiencias, a la vez que se nutre de trabajo investigativo a partir de la comprensión y articulación con los saberes, conocimientos y experiencias, a la vez que retoma lo indagado a partir del trabajo mancomunado con las comunidades con las que comparte y lleva a cabo su práctica investigativa de manera concertada y conjunta.

Desde esta perspectiva, las masas adquieren un papel preponderante, el cual no solo se centra en el análisis de los social, sino que interviene directa y activamente en la afectación proactiva de las situaciones y problemas que investiga. De esta manera, se supera el sentido del investigador como ente externo y al vincularse a las acciones que promueven el cambio en los contextos sociales donde participa: “el investigador consecuente puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación y experimentar directamente el efecto de sus trabajos” (Fals Borda, 2022, p. 194).

Las masas son las que definen la presencia o no de los investigadores como intervinientes en los problemas que afectan a sus comunidades, conforme a los objetivos que plantean los proyectos de Investigación Acción Participativa. En este proceso de decisión se retoma el saber popular como fundamento de las acciones sociales a seguir en el terreno. Igualmente, las herramientas analíticas que se utilizan se plantean en función de las problemáticas de las bases y no al libre albedrío de los investigadores, como solía hacerse en la investigación social y en la sociología tradicional. Sin embargo, es necesario tener sumo cuidado con las nuevas formas de abordaje y comprensión, dadas las tendencias subyacentes que existen en la propensión por volver a plantear las formas investigativas desde la tradición.

De esta manera, la creación de la nueva ciencia social crítica implica el planteamiento de una “ciencia popular” que debía trabajar en función del pueblo, y que se fundamenta en el materialismo histórico como su eje fundante, además de hacerlo en los importantes aportes de la sociología, la historia, la economía, la psicología, la antropología y la ciencia política. La constitución de dicha ciencia social crítica era

necesaria debido a las situaciones contextuales del momento que invocaban acciones puntuales frente a las problemáticas abordadas. Al respecto, Fals Borda plantea que “la investigación social y la acción política, (...) pueden sintetizarse e influirse mutuamente para aumentar tanto el nivel de eficacia de la acción como el entendimiento de la realidad” (Herrera, 2024, p. 96)

Es así como las nuevas condiciones de investigación hacen necesaria la implementación de nuevas adaptaciones que tienen por objeto la praxis, entendida esta como la síntesis de la teoría y la práctica. Esta definición era determinante en cuanto la producción de conocimiento ya había tenido su influjo en la práctica sociopolítica. Dicha situación implica el reconocimiento de los actores políticos, tales como los partidos, gremios, sindicatos y demás organizaciones sociales que se relacionan y forman parte del problema abordado en la dinámica investigativa. En este sentido, es fundamental consultar las opiniones de los líderes y cuadros, quienes tenían el mayor conocimiento de las regiones y localidades donde se desarrolla el trabajo social.

En el Congreso de Cartagena (1998) se expresaron ideas fundamentales como base de la creación del nuevo paradigma emergente. Desde la IAP no se trata de plantear leyes universales para el análisis y solución de las problemáticas sociales, por el contrario, se debe revisar cada caso, estudiarlo específicamente y tomar las decisiones que correspondan. En este sentido las formas reductivas apercadas por la medición cuantitativa quedan totalmente superadas por continuos procesos de deducción-inducción, interpretación y reinterpretación en las que todas las formas de las ciencias tienen cabida en la IAP, entre las cuales las más apropiadas para su aplicación son el psicoanálisis y la etnografía. En dicho congreso se examinaron además los nuevos retos que involucran la formación crítica y los nuevos focos de resistencia ante las políticas de globalización que invaden nuestra cotidianidad en todos los campos. El debate sigue vigente, y los logros que una metodología como la IAP ha aportado son importantes como forma de resistencia.

Una revisión de los avances logrados

La evaluación de los procesos adelantados en la IAP se aplica permanentemente en el día a día en un ejercicio de máxima honestidad intelectual. Desde esta perspectiva de trabajo, la comunicación y el lenguaje son esenciales para llevar a cabo los procesos investigativos con las comunidades. En tal sentido, es necesario operar en múltiples vías de consolidación y socialización de los trabajos obtenidos. En cuanto a los desarrollos obtenidos en estas nuevas modalidades de trabajo investigativo, se presentaron algunas dificultades en lo que se refiere al aporte que hacían las bases a partir de elementos que les permitieran crear formas eficaces para lograr una comprensión del mundo más crítica al igual que del papel de su propia experiencia. Esto sucedía porque existía una tendencia a olvidar el sentido dialéctico que implica la praxis, lo cual podía llevar, en ocasiones, a distorsiones perceptivas de sus concepciones de mundo, en tanto estas no eran fruto de sus propias construcciones.

Desde un autoanálisis crítico, el propio Orlando Fals Borda plantea que tampoco se avanzó sustancialmente en la organización de un trabajo que permitiera elevar el sentido de percepción, análisis y conciencia de las comunidades de base, es decir, en sentido de mayor ilustración y cualificación de la práctica política adelantada en los ejercicios investigativos. El hecho de asumir estas dificultades es sinónimo de honestidad intelectual y un afán permanente por mejorar las formas de teorización, acción y lucha. La diada entre investigación social y acción política se retroalimentan mutuamente y crean nuevas posibilidades de cambio al interior de las comunidades vulnerables y vulneradas. Tal situación representa un aumento en la confianza y validez, al mismo tiempo que les da relevancia a los trabajos sociales adelantados.

Las escisiones clásicas entre intelectuales y masas disminuyen sus brechas y permiten un papel más protagónico a las comunidades de base, ya que tradicionalmente se operaba una cierta subordinación de las masas en la cual se les daba demasiada credibilidad a los intelectuales

o investigadores. Sin embargo, con la IAP se supera este distanciamiento que había operado tradicionalmente entre dichas partes. El advenimiento de una ciencia del proletariado en oposición a la ciencia tradicional euroamericana céntrica de la pequeña burguesía que se había adueñado de los espacios políticos, sociales y económicos —e incluso de los académicos— se estaba conformando desde las posturas críticas planteadas ideológicamente y cualificadas desde el trabajo de campo en la investigación acción. El hecho de concebir y pensar la organización de las bases con participación de los intelectuales comprometidos del momento —quienes siguen siendo protagonistas en este proceso— se convierte en una posibilidad para hacer cambios en esta sociedad convulsionada por profundas y variadas problemáticas y contradicciones, las cuales son abordadas dialécticamente desde la IAP.

Prospectiva de la IAP

Después de una trayectoria importante en esta nueva modalidad de investigación, un análisis decantado del camino recorrido y el que falta aún por recorrer deja un muy buen balance de los logros en el posicionamiento de la IAP, en términos de las acciones y los estudios llevados a cabo. El estatus académico e intelectual logrados en diferentes regiones del mundo da cuenta de su vigencia y de la necesidad de su presencia en la sociedad contemporánea. Es entonces trabajo de las nuevas generaciones de intelectuales seguir avanzando, retomar los avances y empoderar aún más esta nueva forma de concebir y aplicar la investigación en el terreno social. En este sentido, son muchas las opciones y tareas por adelantar, toda vez que las experiencias en la construcción de política desde la base social han demostrado el aporte y las posibilidades políticas que la IAP plantea en términos de empoderamientos político y resistencia a las tendencias hegemónicas de dominación, que continúan sus acciones con vehemencia extraordinaria.

En este sentido, las políticas globales y la postulación del terror y la incertidumbre son retos para la IAP que, como forma de resistencia, plantea un “ethos alternativo”, compuesto a partir de la convergencia de diferentes sectores críticos a nivel mundial que plantean que definitivamente otro mundo es posible, aunque sea necesario trabajar duro para lograrlo. Este trabajo implica el conocimiento de las propias realidades y el planteamiento de soluciones, debe los aportes específicos de nuestra realidad contextual y posibilidades locales como forma de resistencia y acción proactiva, no solo para hacerle frente a dichas embestidas, sino también para plantearlas como experiencias paradigmáticas que puedan aplicarse en otros contextos.

Ahora bien, es muy importante señalar los correlatos que la IAP ha tenido en materia pedagógica y educativa. En tal sentido, la llamada Investigación Acción Educativa, la Investigación-Acción Pedagógica y la investigación crítica son formas contextualizadas de aplicar la filosofía de la IAP en el campo específico de la educación, de manera que constituyen importantes aportes y nuevas formas de concebir la acción educativa. Al respecto, Herrera (como se citó en González, 2019) se refiere a la investigación crítica y señala que:

Los resultados de las investigaciones pedagógicas deben aplicar las lógicas de lo social desde posturas que no sean dogmáticas, sino abiertas al debate y la crítica. En este tipo de investigación, se recupera la práctica pedagógica como fuente del conocimiento e insumo para la transformación de la práctica pedagógica (Gonzalez, 2019, p. 50).

Restrepo (como se citó en González y Ospina, 2013) plantea la investigación educativa como una forma de construcción del saber pedagógico por parte del maestro. En este sentido, señala la importancia de la investigación acción educativa en relación a su potencial para la transformación de las prácticas sociales:

Es así como “el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe

actuar” (RESTREPO, 2004, p. 47). “Dicho saber se construye cotidianamente en un proceso experimental de ensayo y error, pero por lo general los hallazgos de esas reflexiones se objetivan por escrito ni se contrasta con la teoría pedagógica” (GONZALEZ y OSPINA, 2013, p.99). Es importante decir que dicho saber pedagógico se objetiva por el profesor investigador a través del ejercicio de la escritura donde da cuenta su praxis pedagógica de manera reflexiva.

Conclusiones

La IAP provee elementos fundamentales para la apropiación de conocimientos contextuales y aplicación de soluciones pertinentes a problemáticas del orden social. Igualmente constituye un nuevo paradigma de análisis y acción que permite plantear críticas proactivas, empoderar a los sujetos que se encuentren participando en los procesos de investigación y apropiación de conocimiento original como fundamento de acciones en un mundo afectado por la injusticia y la inequidad.

En las problemáticas pedagógicas y educativas, las oportunidades que proveen los métodos inspirados en la IAP son de gran alcance, pertinentes y necesarios en el fortalecimiento del tejido social que hace posible una sociedad más consciente y madura frente a los lastres de dominación a los que quieren someternos diferentes instancias trasnacionales, así como formas de gobierno locales y globales.

El caso particular del saber pedagógico como producto de la investigación acción pedagógica, constituye un interesante reto para hacer visible la voz y pensamiento de los maestros investigadores y otros académicos así como diferentes las formas como estos operan en la cotidianidad. Un trabajo fuerte en esta línea compromete el trabajo original y permite crear un diálogo fecundo con la teoría pedagógica y educativa

Referencias

FALS, Orlando. **Cómo investigar la realidad para transformarla.** En Una sociología sentipensante para América Latina. Clacso. Siglo del Hombre Editores, 1979.

FALS, Orlando. **Experiencias teórico prácticas.** En una Sociología Sentipensante para América Latina. Clacso. Siglo del Hombre Editores, 1998.

FALS BORDA, Orlando. (Comp). **Congreso Mundial de Convergencia Participativa en Conocimiento en Espacio y Tiempo.** Mayo 31 – junio 5. Cartagena de Indias – Colombia. Bogotá: Icfes y EPRI, Colciencias, 1997.

FALS BORDA, Orlando. Por La Praxis: El Problema De Cómo Investigar La Realidad Para Transformarla. **Espacio Abierto**, vol. 31, núm. 1, pp. 193-221, CLACSO, Colombia, 2022.

GONZÁLEZ, Hamlet Santiago, y OSPINA, Héctor Fabio. El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, 2(39), 98-109, 2013.
<https://bit.ly/3yOKvW8>

GONZÁLEZ, Hamlet Santiago. **El saber pedagógico de los profesores universitarios.** Bogotá: Editorial Universidad. Distrital Francisco José de Caldas, 2019.

HERRERA, Nicolás Armando. La praxis pedagógica de Orlando Fals Borda. **Diálogos entre la Educación Popular y la Investigación–Acción Participativa.** Cambios y Permanencias, 15 (2), p. 91-104, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18273/cyp.v15n2-202408>

PÉREZ, Gloria. **Pedagogía Social**. Educación Social. Narcea, 2004.

RESTREPO, R. La investigación acción educativa y la construcción de Saber pedagógico. **Revista Educación y Educadores**, 7, 45-67, 2004.

EXPERIÊNCIAS COLETIVAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NA ARGENTINA

Edgard Leite de Oliveira

Apresentação

Este capítulo apresenta discussões como resultado da participação no Seminário Internacional: Educação emancipadora na atualidade, novas perspectivas na América Latina e no sul da Europa (*Educazione emancipativa nell'attualità Nuove prospettive in America Latina e sud Europa*). Esse evento foi coordenado pelo Departamento de Educação (DPE) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e pela Universidade de Siena (UNISI), na Itália, com a participação de pesquisadores e estudantes de 11 países, realizado entre os dias 23, 24, 25 de maio de 2023.

O Seminário foi concebido sob a abrangência da *Red Latinoamericana para el Cambio Social y el aprendizaje emancipatorio*, que incluiu atividades permanentes de ensino e pesquisa, bem como a elaboração, organização e colaboração em pesquisas internacionais transversais.

O tema deste artigo, “*Experiências Coletivas de Educação do Campo no Brasil e na Argentina*”, insere-se na perspectiva de apresentar os avanços na temática de pesquisa realizada nos dois últimos anos, assim como alguns dos diversos resultados obtidos a nível de pós-doutorado, desenvolvidos no *Programa de Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales*, *Programa de Estudios Regionales y Territoriales* (PERT), *Facultad de Filosofía y Letras*, *Instituto de Geografía da Universidade de Buenos Aires* (UBA), Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, entre os anos de 2022 e 2023. A pesquisa contou com o professor Lucas Henrique Pinto, referência em estudos agrários na América Latina, e no tema aqui pesquisado.

Além disso, o Pós-doutorado *Curto en Grupo de História Ambiental no Instituto Argentino de Nivología, Glaciología y Ciencias Ambientales (IANIGLA-CONICET)* do *Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CRICYT)*, vinculado ao *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica (CONICET)*, na *Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)*, em Mendoza, Argentina. Durante essa pesquisa, apresentamos o tema: “*Educación del Campo en Brasil: Historia, Conceptos, Avances y Desafíos*”, no qual analisamos as experiências de educação do campo no Brasil no contexto das lutas pela Reforma Agrária. Foram exibidos alguns dados sobre a educação do campo no Brasil e na Argentina, enfatizando as contribuições que emergiram dessa experiência tanto no campo da educação quanto dos movimentos camponeses, além dos avanços da pesquisa de pós-doutorado realizado no Programa de Estudos Regionais e Territoriais do Instituto de Geografia (FFyL) da UBA¹.

Destacamos também, neste artigo, a pesquisa de campo iniciada na *Escuela Campesina de Agroecología (ECA)*, fundada em 2011, idealizada e apoiada pela *Unión de Trabajadores Sin Tierra (UST)*, parte do *Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI)*, localizada em Jocolí, no distrito de Lavalle, na província de Mendoza, Argentina.

Introdução

Ao propor pesquisar sobre a Educação do Campo no Brasil e na Argentina, emergem algumas questões conceituais. A primeira delas seria o conceito de “campo”, em que alguns autores e autoras elaboraram profundas pesquisas para diferenciar a Educação do Campo da Educação no Campo². Regressamos ao imaginário popular

¹ As atividades e a pesquisa foram realizadas no CONICET – Mendoza e na *Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)*. Os seminários públicos, realizados em 09 e 10 de maio de 2023, foram realizados na *Facultad de Filosofía y Letras da Universidad Nacional de Cuyo*.

² SAVIANI, Dermeval. **Educação do campo: o que é e o que não é**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.36, n. 127, p. 643-662, 2006.

SILVA, Antônio Carlos Siqueira da. **Educação do campo: concepções e perspectivas**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 28-42, 2006.

moderno, incorporado como pensamento intelectual e originário do pensamento institucional do Estado, que considera o Urbano como lugar da modernidade e o Rural como lugar do atraso.

Em países com forte tendência de produção agrícola para consumo interno e exportação, uma marca da colonização na América Latina, o processo de urbanização e industrialização tardia, em comparação com os países considerados desenvolvidos pela economia capitalista, marca o Rural como o lugar de reprodução do capital, de forma meramente utilitarista. Desta forma, o Rural produz *commodities*, produtos primários e alimentação para subsidiar as cidades e realizar exportações. As pessoas que vivem nesta região, portanto, precisariam somente da educação básica para atender às necessidades dessas produções³.

Nesta perspectiva, o Rural seria considerado um estágio não avançado da modernização, pensado, então, como uma defasagem a ser sanada para alcançar o estágio moderno necessário para o desenvolvimento dos Estados hodiernos no início do século XX. Essa visão fundamentou o olhar e as políticas públicas para a educação rural no Brasil e na América Latina, resultando na construção de espaços educativos modernos, prioritariamente escolas, para o desenvolvimento dos habitantes do meio rural. Essas escolas eram concebidas a partir das perspectivas das instituições modernas, ou seja, escolas urbanas implantadas no meio rural.

Os movimentos sociais e educacionais do campo questionam essa concepção, apontando as ineficiências e inadequações das perspectivas supramencionadas sobre a zona rural e seus habitantes. Eles propõem uma mudança de paradigma, em que essas regiões passariam a ser chamadas de Campo, entendido como um lugar de existência da vida em sua concepção mais ampla – natureza e humanidade –, com suas singularidades e diversidades: indígenas, ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, boias-

³ PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Editora Brasiliense, 23ª edição, 1994.

PRADO Jr., Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo, Editora Brasiliense, 37ª edição, 1987.

frias, assentados, mulheres camponesas, pescadores, sertanejos e várias outras categorias, que seriam denominados povos do campo.

O Campo seria lugar de vida e reprodução da mesma, além de produção de alimentos, preservação da natureza, sociabilidade, cultura, arte, costumes, cotidianos. Por isso, requer processos educativos que estejam em consonância com essa realidade apresentada.

O Campo no Brasil apresenta elementos singulares em relação ao tempo e ao espaço, mas também possui traços comuns ao restante da América Latina, onde emerge a luta pela terra, pela alimentação, pela sobrevivência e pelo direito à educação. A Educação do Campo, enquanto direito e necessidade, propõe uma nova perspectiva. Diferentemente da Educação Rural ou da Educação no Campo, que se configuravam como políticas de Estado, a Educação do Campo surge como uma construção coletiva.

Existem diversos movimentos sociais no campo brasileiro que levantam essas bandeiras,⁴ com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Uma de suas principais lutas é pela educação escolar no campo como parte integradora da reforma agrária. O MST defende não somente a criação de escolas nos assentamentos, mas também a necessidade de uma educação que se distancie do modelo convencional urbano, considerando as especificidades do meio onde o movimento está inserido (Caldart, 2003).

Historicamente, o campo é um espaço de contradições, onde os paradigmas supracitados coexistem com outras concepções em um mesmo momento histórico. A propriedade da terra e do capital se impõe através do Estado, exercendo forte legitimidade tanto no imaginário quanto na realidade da sociedade. A concepção de escola do campo parte, assim, da intenção de romper com a realidade opressora imposta aos sujeitos do campo nos seus territórios (Sá, Molina, 2012). Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escolas hegemônicas e ao projeto de educação proposto à classe trabalhadora pelo sistema do capital. (Sá, Molina, 2012, p. 324).

⁴ MST – Movimentos dos Trabalhadores Sem terra; VIA CAMPESINA; MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; entre outros.

Decidimos por apresentar essas questões como tema de pesquisa de pós-doutorado, cujos principais resultados destacamos aqui. Inicialmente, o objetivo da proposta foi a análise qualitativa e comparativa de duas experiências de Educação do Campo: uma no Brasil e outra na Argentina. Para essa análise, buscamos eixos comuns, como o trabalho e a educação. Os casos estudados foram o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no Brasil, e a Escola Nacional de Agroecologia (ENA), na Argentina. Essas experiências apresentam questões locais e globais de extrema importância para a educação latino-americana. A metodologia adotada foi qualitativa, baseada em revisão da literatura, além de trabalho de campo e pesquisa participativa nas realidades estudadas em ambos os países.

Essa proposta de pesquisa foi publicada pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), trazendo as primeiras abordagens teóricas relacionadas aos estudos que serão realizados ao longo do período de pós-doutorado.

Trajetória de Pesquisa

Em formato de artigo, *La lucha por el territorio como Principio Educativo en procesos de Educación del Campo de América Latina: estudio de caso en Brasil y Argentina* apresentou uma análise qualitativa e comparativa de duas experiências de Educação do Campo, uma no Brasil e outra na Argentina. As experiências analisadas foram o curso de graduação em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no Brasil, e a Escola Nacional de Agroecologia (ENA), na Argentina. O artigo discutiu como a luta pelo território, mediada pelo trabalho, constitui um eixo central nos processos educacionais camponeses, tanto na educação popular quanto na educação formal.

O trabalho conclui que é fundamental que as populações mais pobres do campo – camponeses, operários e camponeses sem terra –, se tornem participantes ativos nos processos educativos, tanto em termos de formação inicial e alfabetização nas organizações, quanto na

formação profissional em espaço universitários e técnico-produtivos. Destacando a importância dos diálogos de saberes entre organizações camponesas de diferentes países e da articulação entre saberes populares e tecno-científicos na construção da Educação do Campo, por meio da luta pela terra nos dois países. Desta forma, sementando a necessidade de aprofundamentos de pesquisas sobre temas transversais e a serem desenvolvidas na pesquisa no pós-doutorado.⁵

Desde o início da pesquisa, percebemos que, tanto do Brasil quanto na Argentina, o campo representa mais do que um lugar de produção de alimentos; ele também é um local na qual as relações de trabalho, permanentes ou sazonais, estão constantemente presentes. Avançamos nessa perspectiva ao aprofundar nosso conhecimento do campo na Argentina, explorando temáticas relevantes à pesquisa durante a Jornada de apresentação de pesquisas da Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Buenos Aires (UBA), realizada nos dias 20 e 21 de março de 2023.

As atividades e apresentações de pesquisas realizadas por mestrandos, doutorandos, doutorandos sanduíches e pós-doutorandos do programa de pós-graduação em Geografia da UBA proporcionaram um valioso conhecimento sobre temas de pesquisas em andamento, referenciais teóricos e a realidade Argentina. Além disso, essas experiências contribuíram para a atualização em questões gerais das ciências humanas, especialmente no que diz respeito ao campo e à educação do campo.

⁵ Artigo disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v47.29326>
<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29326>

Figura 1 - Jornada de Apresentação de Pesquisa da Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Buenos Aires (UBA).



Fonte: autoria própria

Figura 2 - Jornada de Apresentação de Pesquisa da Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Buenos Aires (UBA).



Fonte: autoria própria

Assim como no Brasil, existem processos educativos em áreas rurais, bem como escolas no interior da Argentina desde o século XIX.

Porém, trata-se de experiências singulares e minoritárias. Hegemonicamente, a educação nas áreas rurais caracteriza-se por um ensino padronizado no modelo urbano, com base na cultura dos povos urbanos e na formação de professores em universidades distantes do campo. A marca desse modelo educacional urbano, que considera o campo como um espaço atrasado em relação ao processo de modernização, permanece até os dias atuais. No entanto, nas últimas três décadas, a pressão dos movimentos sociais impulsiona o avanço de um modelo educacional específico ao campo.

Podemos destacar que a educação do campo, tanto no Brasil quanto na Argentina, possui suas origens nos movimentos sociais do campo. No Brasil, essa educação foi impulsionada por organizações como as Ligas Camponesas, as Comunidades Eclesiais de Base, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), além de movimentos indígenas, quilombolas, ambientais, de agricultores familiares e sindicatos de trabalhadores rurais. Na Argentina, os movimentos sociais responsáveis por essa mobilização incluem grupos indígenas, agricultores, cooperativas rurais e imigrantes de outros países da América Latina, especialmente os bolivianos. É importante ressaltar que, ao contrário do Brasil, onde há uma discussão sobre Educação do Campo *versus* Educação no Campo, na Argentina, a educação voltada para as áreas rurais é unicamente denominada de Educação Rural.

Na busca pela consolidação da Educação do Campo no Brasil e por uma Educação Rural que represente as populações do campo na Argentina, os movimentos sociais do campo dialogam com diversos outros movimentos sociais ligados à educação popular nas periferias das grandes cidades, além de estabelecerem parcerias com universidades, licenciaturas e projetos de formação de professores.

Durante o trabalho de campo desta pesquisa, participamos do minicurso da Escola Nacional de Agroecologia (ENA), destinado à população do campo da Argentina. Ministramos conteúdos relacionados aos processos de Reforma Agrária e à Luta pela Terra no Brasil e na Argentina, com aulas voltadas para a população do campo de diversas regiões da Argentina. Além disso, elaboramos e

conduzimos uma oficina sobre os processos da Educação do Campo no Brasil e na Argentina. Ambas as atividades fizeram parte do Terceiro Módulo de Formação de Formadores, realizado pela ENA e apoiado pela *Federación Rural*, em Vieytes, distrito rural de Magdalena, província de Buenos Aires, nos dias 15, 16 e 17 de setembro de 2022⁶.

Figura 3 - Escola Nacional de Agroecologia (ENA), Argentina.



Fonte: autoria própria

O espaço educativo, além de ser um momento de formação para a população do campo, também compartilha perspectivas sobre os processos educativos necessários. Ele promove o intercâmbio de conhecimentos gerados na prática e no cotidiano, proporcionando avanços na educação do campo na Argentina.

⁶ Outros registros na página: <https://www.instagram.com/ena.agroecologia/>

Figura 4 - Escola Nacional de Agroecologia (ENA), Argentina.



Fonte: autoria própria

A convite de diversos movimentos sociais do campo e indígenas da Argentina, realizamos uma aula pública intitulada *Educación Del Campo y Reforma Agraria en el Siglo XXI*. O evento ocorreu na *Universidad Nacional de La Plata (UNLP)*, na *Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales*. Participaram da aula estudantes de diversos cursos da universidade, como *Ingeniería Agronómica*, *Ingeniería Forestal*, *Tecnicatura Universitaria en Agroecología* e *Tecnicatura Universitaria en Cultivos Protegidos y Ambientes Controlados*, além de professores, pesquisadores e lideranças de movimentos sociais do campo de La Plata e da Cidade de Buenos Aires.

A atividade apresentou as necessidades no avanço da educação do campo e trouxe um amplo debate sobre as perspectivas de campo no Brasil e na Argentina.

Figura 5 - Cartaz de Divulgação.



Fonte: Estudantes da UNLP

Ademais, durante a pesquisa que publicamos neste artigo, realizamos, no âmbito do pós-doutorado, momentos de compartilhamento de pesquisa com membros da equipe de trabalho do *Programa de Estudios Regionales y Territoriales* (PERT). Essas reuniões presenciais ocorreram na *Facultad de Filosofía y Letras*, Instituto de Geografía da Universidade de Buenos Aires (UBA), no campus *Puan*, localizado na Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina. As reuniões eram fixas às terças-feiras, das 14h às 19h, entre agosto de 2022 e julho de 2023. Durante esse período, participamos de atividades que incluíram a comunicação e orientação de pesquisas de mestrado e doutorado dos membros do grupo, orientação de trabalho de campo, e a realização de seminários, palestras, minicursos e aulas abertas de interesse comum e coletivo. Também contribuímos para a elaboração

de planejamentos de atuação na graduação e pós-graduação, além de aprofundar teoricamente o conteúdo do grupo de pesquisa.

Figura 6 - Programa de Estudios Regionales y Territoriales (PERT), UBA.



Fonte: autoria própria

Figura 7 - Programa de Estudios Regionales y Territoriales (PERT), UBA.



Fonte: autoria própria

Assim como na Argentina, várias universidades brasileiras desenvolveram projetos de ensino, pesquisa e extensão em colaboração com movimentos sociais, incluindo os movimentos sociais do campo. Nesse contexto, durante a década de 1990, diversas iniciativas foram realizadas para elaborar uma formação superior em parceria com esses movimentos, consolidando direitos institucionais, desenvolvendo políticas públicas, assistência social e, sobretudo, promovendo a educação.

No artigo *La lucha por el territorio como Principio Educativo en procesos de Educación del Campo de América Latina: estudio de caso en Brasil y Argentina*, destacamos que, ao final dessa década, algumas iniciativas de Educação do Campo começaram a ser efetivamente implementadas nas universidades brasileiras⁷. A universidade ofereceu aos movimentos sociais a possibilidade de formalizar e ampliar os saberes educacionais formais, além de proporcionar a formação de professores para atuar no campo. Por outro lado, essa relação apresentou à universidade os conhecimentos dos povos do campo, trazendo um vasto arcabouço de saberes práticos e sistematizados, que contribuíram para a reconfiguração da ciência educacional.

Historicamente, no Brasil, a quantidade de escolas e de profissionais da educação sempre foi insuficiente para atender à demanda e às necessidades da população do campo. O Censo Demográfico Brasileiro de 2010⁸ revelou haver 5 milhões de analfabetos no campo, representando 23,3% do total de analfabetos do país (Molina e Sá, 2012). Por outro lado, o censo escolar de 2016⁹ indicou que quase 40% dos profissionais que trabalhavam nas escolas do campo no Brasil não possuíam nível superior, evidenciando uma enorme demanda por formação de profissionais com o perfil adequado para atuar na área.

⁷ Destaco a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com as experiências dos cursos de Pedagogia da Terra, Educação Indígena, assim como os diversos projetos de ensino extensão e pesquisa junto aos movimentos sociais do campo.

⁸ IBGE, 2010.

⁹ Censo escolar / INEP, 2016.

Apesar das experiências de formação de professores para a educação do campo em diversas universidades brasileiras, essas iniciativas eram insuficientes para atender à demanda quantitativa. Embora houvesse avanços qualitativos na capacitação, na elaboração de material didático e na formulação de políticas públicas, a necessidade ainda não era completamente suprida. Avaliando esse cenário, na primeira década dos anos 2000, iniciou-se um processo envolvendo organizações sociais e universidades públicas para a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo em 42 instituições de ensino superior federais.¹⁰

O ano de 2012 marcou a implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, currículos, conteúdos e a contratação de professores e profissionais técnico-administrativos. Em 2014, começaram as primeiras turmas desses cursos, que estavam vinculados a uma política pública do governo federal. Entre as instituições que criaram a Licenciatura em Educação do Campo está a Universidade Federal de Viçosa (UFV). A primeira turma, que ingressou em 2014, contou com 120 alunos e o curso foi dividido em oito períodos ao longo de quatro anos.¹¹ A proposta pedagógica foi elaborada conforme as diretrizes do edital do governo e os princípios e marcos normativos da Educação do Campo.

A proposta inicial era que o número de matrículas anuais de 120 fosse reduzido progressivamente até 60 em 2021. No entanto, em dezembro de 2017, com a entrada das turmas de 2014, 2015, 2016 e 2017, o total de matrículas chegou a 321, abrangendo moradores de 82 municípios. Analisando a distribuição dos alunos por estado de origem,

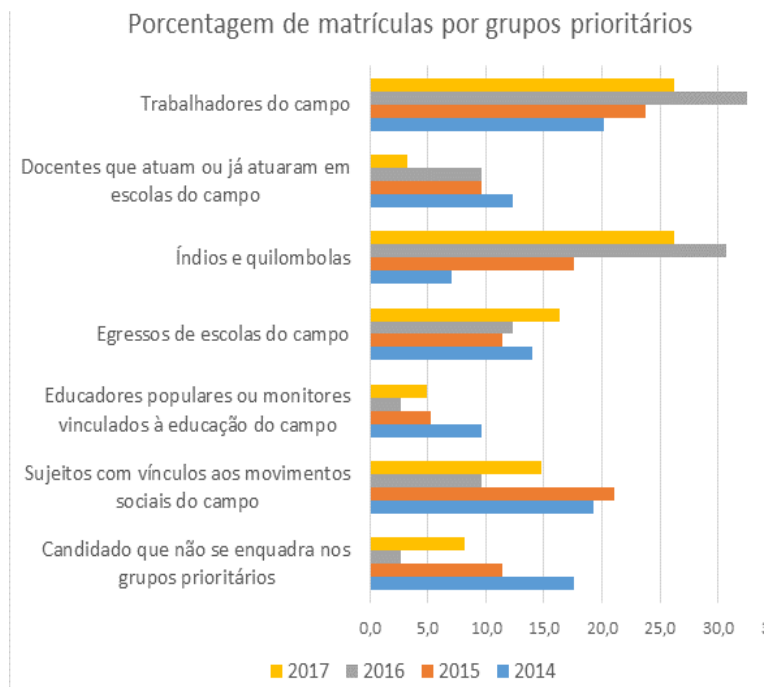
¹⁰ Edital de seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC.

¹¹ O autor deste artigo, é professor adjunto da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foi professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo de 2015 a 2023, ministrando as disciplinas: Mundo do Trabalho e o Campo; Práticas Educativas I: Pedagogia do Trabalho; Didática da Educação do Campo; Políticas Públicas Para o Meio Rural; Organização Econômica e Acesso à Mercados; Ecologia Política; Territórios e Educação do Campo.

conclui-se que 82% eram de Minas Gerais; 9% do Espírito Santo; 1,8% da Bahia; 1,8% do Rio de Janeiro e 0,3% da Paraíba¹².

Considerando-se os grupos prioritários a serem atendidos pela licenciatura, a divisão entre os estudantes fica a seguinte:

Figura 8 - Estudantes Educação do Campo UFV.



Fonte: Tatiana Pires Barrella

O ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV ocorria por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e por um exame específico, com cotas por categoria, como explicitado no gráfico. As cotas foram implementadas para evitar que candidatos com altas notas, mas oriundos de centros urbanos,

¹² Dados levantados e gráficos produzidos pela professora Tatiana Pires Barrella, coordenadora do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa (UFV), no ano de 2017.

prevalecessem, assegurando a inclusão de estudantes com vínculos mais diretos com o campo. Embora o ENEM represente um avanço significativo como política pública de seleção nacional e ingresso no ensino superior, ele ainda se baseia em notas como critério de mérito. A seleção específica de estudantes por origem e/ou vínculo de trabalho desafia a lógica histórica de acesso ao ensino superior e à formação de professores para o campo.

A relação entre povos do campo x universidade permeia todos os aspectos da relação educativa, incluindo ensino, pesquisa, extensão e atividades extracurriculares. Um exemplo notável é a Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA). Apesar de o termo “defesa” sugerir uma defesa de um modelo específico de reforma agrária, a iniciativa oferece mais do que isso: é uma oportunidade para diálogo e debate sobre diferentes modelos para o campo, abrangendo discussões políticas, educacionais e sobre forma de viver e produzir no campo. Nos anos de 2017 e 2018, a UFV realizou duas edições da JURA, com palestras, mesas-redondas, cursos de curta duração, feira de alimentos e espaços culturais na universidade e nos assentamentos “Denis Gonçalves” e “Olga Benário”, localizados na Zona da Mata de Minas Gerais.

Escola Campesina de Agroecologia ECA- UST

A Escola Campesina de Agroecología (ECA) foi criada em 2011, idealizada e apoiada pela *Unión de Trabajadores Sin Tierra* (UST), parte do *Movimiento Nacional Campesino Indígena* (MNCI), em Jocolí, distrito de Lavalle, província de Mendoza, na Argentina. A ECA-UST foi fundada para atender à necessidade de formação técnica para moradores do campo e é a única escola técnica administrativa socialmente na província de Mendoza. Além de oferecer diversas formações técnicas para agricultoras e agricultores, a escola também realiza a formação e a certificação ao nível de ensino médio. Para respeitar a dinâmica social dos estudantes, oriundos do campo, a escola adota um modelo de alternância, combinando períodos de estudo na

escola com tempo de estudo dedicado à comunidade, moradia e trabalho.

O desafio de conceber uma educação que atenda às especificidades das relações de trabalho em contextos distintos exige que as escolas do campo mantenham um diálogo constante entre trabalho e educação. Esse processo deve ser ajustado de maneira a garantir a viabilidade de ambos para os povos do campo. A esse processo damos o nome de Alternância, Alternância Educativa ou Pedagogia da Alternância. Segundo autoras e autores que pesquisam essas modalidades e projetos políticos pedagógicos (PPP), há distinções entres essas definições e práticas.

A Pedagogia da Alternância, uma abordagem eficaz para conciliar escola e trabalho na educação do campo, divide o tempo entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os estudantes permanecem no espaço escolar. Já no TC, eles retornam ao trabalho e à comunidade para colocarem em prática as teorias estudadas no TE¹³ e contribuir com os conhecimentos adquiridos para o retorno do Tempo-Escola. A Pedagogia da Alternância possibilita que os momentos educativos sejam mediados por metodologias e instrumentos educacionais que elaboram um processo de ensino-aprendizado mais profundo e mais próximo da realidade dos estudantes do campo.

A Escola Campesina de Agroecologia (ECA-UST), além dos cursos técnicos pós-ensino médio, denominados na Argentina como Terciários, oferece formações nas áreas de *Tecnicatura en Agronomía con Especialización en Agroecología*, *Maestro de Formación Inicial Rural* e *Técnicos em Economía Social*. A escola também ministra cursos de alfabetização para agricultoras e agricultores que não completaram a escolaridade na idade apropriada ou que precisavam iniciar a escolarização.

¹³ Importante estudo sobre Pedagogia da Alternância no Brasil, Link: http://educmg.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo2016/2016_EDUCACAO_DO_CAMPO_PRATICA_EM_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_FORMACAO_DE_PROFESSORES_E_ALTERNANCIAS_EDUCATIVAS.pdf

Além desses níveis de escolarização, a ECA-UST, que conta com uma infraestrutura construída coletivamente pelos movimentos sociais e sindicais, serve como sede de diversas formações promovidas por entidades dos movimentos sociais. A instituição acolhe cursos de formações de curta e média duração oferecidos por diferentes organizações, ampliando assim seu papel como centro de formação e capacitação para a população rural. Ademais, a ECA-UST se financia por meio de recursos públicos estaduais destinados à formação técnica e à alfabetização, além de parcerias com os movimentos sociais do campo e participação social.

Durante o pós-doutorado, realizamos uma pesquisa de campo na escola, que consistiu em visitas de campo, entrevistas com professoras e professores, monitoras e monitores, estudantes e funcionários. Além disso, tivemos acesso a documentos administrativos e a pesquisadoras e pesquisadores que estudam a escola.

A infraestrutura da escola destaca-se por seus ambientes amplos, arejados, bem estruturados e organizados. Os espaços educativos são projetados para permitir uma diversidade didática e acomodam a variedade de capacidade das pessoas.

Figura 9 - Escola Campesina de Agroecologia (ECA-UST), Mendoza.



Fonte: autoria própria

Figura 10 - Escola Campesina de Agroecologia (ECA-UST),
Mendoza.



Fonte: autoria própria

Os espaços educativos na escola dialogam com princípios de arquitetura e bioconstrução, com espaços abertos, arte e muralismo. A infraestrutura inclui mesas, cadeiras e dois grandes salões, que permitem a realização de atividades artísticas, como teatro, dança, apresentações musicais, bem como outras atividades que exigem mais espaço físico.

Figura 11 - Escola Campesina de Agroecologia (ECA-UST),
Mendoza.



Fonte: autoria própria

Figura 12 - Escola Campesina de Agroecologia (ECA-UST),
Mendoza.



Fonte: autoria própria

A escola também possui plantações de legumes e um viveiro de animais. Esses espaços funcionam tanto como laboratórios educativos para os cursos técnicos quanto como fontes de renda para a escola, com a produção sendo vendida em feiras locais.

Entre as pesquisadoras e pesquisadores que se destacam no estudo da realidade camponesa na Argentina e na Escola Campesina de Agroecologia (ECA-UST), destacamos Marta Greco, Rocio Daniela Peterle, María Sol Couto, Cintia Soledad e Oscar Soto.

Durante a visita de campo realizada em maio de 2023, a escola havia sido fechada pelo governo da província de Mendoza. A comunidade escolar, incluindo docentes, pesquisadores e movimentos sociais do campo, se mobilizava contra essa medida.

Conforme destacamos na introdução deste capítulo, o campo é historicamente um palco de contradições, em que diferentes paradigmas coexistem no mesmo momento histórico. A propriedade da terra e do capital é imposta pelo Estado, adquirindo forte legitimidade no imaginário e na realidade da sociedade. A concepção

de escola do campo surge da intenção de romper com a realidade imposta aos sujeitos do campo em seus territórios. As escolas do campo são conquistas reivindicadas pelos movimentos sociais, que não se limitam à construção física das escolas, mas também à sua manutenção e permanência.

O processo de fechamento das escolas do campo é uma realidade contemporânea que apresenta similaridades tanto no Brasil quanto na Argentina. As autoras Lanna Cecília Lima de Oliveira e Luana Patrícia Costa Silva, juntamente com o autor Matheus Ferreira da Silva, publicaram um importante artigo na Revista Teias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), intitulado “FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: entre os territórios de articulação, resistência e luta”¹⁴.

Neste estudo, as autoras e autor destacam:

O fechamento das escolas do campo tornou-se uma prática vinculada a concepções políticas... Entre os anos de 2018 a 2021, foram fechadas um total de 4.052 escolas do campo no Brasil. O recorte temporal apresenta um panorama da realidade que o campo brasileiro vive hoje, situação esta que continua avançando consideravelmente e que, consequentemente, leva o território do campo a permanecer sendo historicamente relegado a uma cultura de expulsão de camponeses. A região Nordeste é a mais afetada pelo fechamento, com um número de 2.883 escolas, correspondendo a mais de 70% do total de escolas fechadas no Brasil (Oliveira; Silva, L.; Silva, M., 2023).

Sobre o fechamento da Escola Campesina de Agroecologia (ECA-UST), realizamos uma longa entrevista com o pesquisador Oscar Soto, que apresenta a possibilidade de elaborar um estudo sobre esse processo em estudos e publicações futuras.

¹⁴ Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n72/1982-0305-teias-24-72-0330.pdf>

Principais resultados e desafios

O objetivo deste artigo foi analisar de forma qualitativa e comparativa algumas experiências de Educação do Campo no Brasil e na Argentina. Para isso, foram considerados diversos resultados de pesquisa a nível de pós-doutorado, realizado no *Programa de Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales, Programa de Estudios Regionales y Territoriales* (PERT), *Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Geografía da Universidade de Buenos Aires* (UBA), Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, entre 2022 e 2023. Adicionalmente, também foram consideradas as pesquisas realizadas durante o Pós-doutorado *Curto en Grupo de Historia Ambiental no Instituto Argentino de Nivología, Glaciología y Ciencias Ambientales* (IANIGLA-CONICET) do *Centro Regional de Investigaciones Científicas y tecnológicas* (CRICyT), vinculado ao *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnica* (CONICET) e à *Universidad Nacional de Cuyo* (UNCuyo), em Mendoza, na Argentina.

A proposta de estudo apresentada, juntamente com as experiências investigadas, sublinha a necessidade de elaborar, implementar e avaliar políticas públicas para a educação do campo na América Latina. O desafio das políticas públicas começa pela necessidade de enfrentar o debate público sobre a educação de que os setores populares necessitam e exigem, considerando a diversidade, a multiplicidade e as singularidades sociais do seu espaço de vida e de trabalho.

Destacamos também, neste artigo, a pesquisa de campo iniciada na Escola Campesina de Agroecología (ECA), criada em 2011 e idealizada e apoiada pela *Unión de Trabajadores Sin Tierra* (UST), parte do *Movimiento Nacional Campesino Indígena* (MNCI), em Jocolí, distrito de Lavalle, província de Mendoza, na Argentina.

Além da necessidade de políticas públicas para a educação do campo, a pesquisa revelou diversos desafios e processos dialéticos que definem a concepção de educação do campo, os quais procuramos problematizar na pesquisa desde o seu início. As diferenças e antagonismos entre as distintas concepções de educação do campo

manifestam-se em todos os níveis educacionais: básico, secundário, superior, técnico e universitário. Esses processos também se refletem nas iniciativas de formação política, alfabetização e transição agroecológica promovidas e exigidas pelas organizações camponesas-indígenas do Brasil e da Argentina no âmbito da educação popular.

Este artigo apresenta uma trajetória de pesquisa que, inicialmente, se baseava em dados primários e referências bibliográficas sobre a proposta de estudo, publicados em diversos artigos que abordam comparações entre a Educação do Campo no Brasil e na Argentina. A pesquisa também decorre da experiência docente e da licenciatura em Educação do Campo.

Posteriormente, o trabalho forneceu dados empíricos obtidos em campo nas províncias de Buenos Aires e Mendoza, na Argentina. Esses dados avançam na compreensão da realidade camponesa em ambos os países, destacando os desafios enfrentados em processos embrionários e promissores, que foram prematuramente interrompidos com o fechamento das escolas do campo. O estudo também apresenta outras temáticas que ainda precisam ser exploradas.

O artigo apresentou uma trajetória de investigação que, desde a sua concepção, necessitava de diversos aprofundamentos, alguns sanados com o decorrer da pesquisa, enquanto outros permanecem como possibilidades para investigações futuras da mesma autoria, podendo também servir como referência para estudos e pesquisas sobre os temas abordados neste artigo.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento** – O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo Sem Fronteiras, 2003.

ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 5. ed., 2004.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil**: Brasília. Cidade, 2004. (Unefab Documento Pedagógico).

CALDART, Roseli Salet. A escola do campo em movimento. *In: Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salet. Educação do Campo. *In: PEREIRA, Isabel Brasil et al. Dicionário da Educação do Campo*. 2012.

CALDART, Roseli Salet. **Movimento Sem Terra**: lições de pedagogia. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 50-59, 2003.

CALDART, Roseli Salet. *In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.) Sobre Educação do Campo*. Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF, 2008.

CHARTIER, Daniel. **À l'aube des Formations par Alternance**: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. 2. éd. Paris: L'Harmattan, Unmfreo, 2003. (Coll. Alternances et Développements).

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In: PEREIRA, Isabel Brasil et al. Dicionário da Educação do Campo*. 2012.

MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA- **Textos para estudo e debate**. Boletim da Educação. n. 12- edição especial, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Lanna Cecília Lima de; SILVA, Luana Patrícia Costa; SILVA, Matheus Ferreira. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. **Revista Teias**. UERJ, 2023.

PINHEIRO, Geraldo Augusto. Educação no campo: desafios e perspectivas. In: XXVII Congresso Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 2004, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004.

PINTO, Lucas. Henrique. “Agroecología y recampesinización cualitativa en el agro argentino contemporáneo (2014-2019).” **Boletín De Estudios Geográficos**, (113), 2020.

PINTO, Lucas. Henrique. La influencia de la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT) en la formación del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST): breve análisis teórico-documental del papel de la religión en los conflictos sociales en Brasil. (1954-1984). **Revista Estudios Sociales**, Bogotá, 2015.

PINTO, Lucas. Henrique. “Soberanía alimentaria, justicia ambiental y resistencia campesina territorial frente a los cambios metabólicos del libre comercio: apuntes teóricos y empíricos desde la experiencia mexicana”. **Razón y Palabra**. Dossier “Prácticas alimentarias desde una perspectiva sistémica completa”. v. 20, n. 3_94 jul. - Quito-Ecuador, 2016.

PINTO, Lucas. Henrique. Trayectorias de la Reforma Agraria en América Latina, de política pública y consigna revolucionaria a una demanda ecologista: esbozos de un análisis teórico-conceptual. In: SALOMÓN, Alejandra; RUFFINI, Marta. **Estado, ciudadanía y políticas públicas**. Rosario: Prohistoria, 2013.

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Editora Brasiliense, 23. ed., 1994.

PINTO, Lucas. Henrique. **História Econômica do Brasil**. São Paulo, Editora Brasiliense, 37. ed., 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do campo**: o que é e o que não é. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2006.

SILVA, Antônio Carlos Siqueira da. **Educação do campo**: concepções e perspectivas. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 2006.

SILVA, Lourdes Helena da. A Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. *In*: 28a REUNIÃO ANUAL DA ANPED (GT MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, n. 3). 2005. **Anais**. Caxambu: Anped, 2005.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa, MG: UFV, 2003.

SILVA, Lourdes Helena da. **Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo**: a alternância pedagógica em foco. Disponível em:
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760/780>.

SOTO, Oscar. Autonomias territoriales indígenas y campesinas em América Latina: Tensiones, disputas y avances frente a los gobiernos de derecha in: **Estado, democracia y movimientos Sociales**: persistencias y emergencias em el siglo XXI. PINHEIRO BARBOSA, Lia; SOTO, Oscar; GONZALEZ, Maria Isabel; MARTINEZ Navarrete, Edgars, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2023

SOTO, Oscar. **Campesinado y contrahegemonia**: Política y resistencia em los movimientos populares de América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo, 2023.

WAGNER, Lucrécia Soledad. Ambientalización de conflictos, ecología política y justicia ambiental: aportes brasileños al análisis de conflictos ambientales en Argentina. Dossiê Identidades e Representações Sociais. v. 4, **Revista Latino-Americana de História**, 2015.

UNIVERSIDADE E IMIGRAÇÃO: EDUCAÇÃO, MULTICULTURALISMO E INCLUSÃO SOCIAL

Andrei Felipe Sgorla

Introdução

A inclusão de imigrantes no ensino superior tem se consolidado como um tema de crescente relevância para as instituições de ensino, especialmente diante da intensificação dos fluxos migratórios globais nas últimas décadas. As universidades desempenham um papel fundamental não apenas na formação acadêmica, mas também na integração social desses estudantes nas sociedades de acolhimento.

Os imigrantes enfrentam múltiplos desafios em suas trajetórias no ensino superior, tais como barreiras linguísticas, dificuldades no reconhecimento de credenciais educacionais anteriores, limitações financeiras, obstáculos burocráticos, discriminação e desafios relacionados à adaptação cultural. Muitas dessas barreiras estão enraizadas em práticas institucionais que, direta ou indiretamente, podem contribuir para a exclusão desse público.

As instituições de ensino superior podem atuar como agentes transformadores nesse processo, desenvolvendo estratégias e ações que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes imigrantes. Contudo, observa-se que muitas iniciativas ainda são pontuais e carecem de institucionalização, com poucas políticas sistemáticas e de longo prazo.

Este estudo tem como objetivo mapear e analisar as principais ações desenvolvidas pelas universidades para promover a inclusão de imigrantes, considerando três dimensões fundamentais: acesso (políticas de ingresso e reconhecimento de estudos), participação (suporte acadêmico e integração social) e empoderamento (desenvolvimento de autonomia e protagonismo). A metodologia adotada inclui a análise documental de relatórios de organizações

internacionais (ACNUR, OIM, UNESCO) e de universidades, bem como a revisão de estudos acadêmicos sobre multiculturalismo e inclusão de imigrantes no ensino superior.

O estudo busca contribuir para o debate sobre o papel das universidades na construção de ambientes educacionais mais inclusivos e equitativos, que reconheçam a diversidade como um valor essencial e promovam oportunidades concretas de desenvolvimento acadêmico e profissional para estudantes imigrantes.

Contextualização do Fenômeno Migratório e Diversidade Cultural

O fenômeno da globalização, intensificado desde a década de 1990, tem catalisado transformações significativas nos padrões de mobilidade humana e nas interconexões entre nações (Appadurai, 1990; Castles & Miller, 2009). As estatísticas das Nações Unidas evidenciam esta realidade ao apontar que aproximadamente 175 milhões de indivíduos residem fora de seus países de origem (United Nations, 2019). Este movimento migratório contemporâneo manifesta-se mediante múltiplas modalidades, abrangendo desde migrações permanentes até deslocamentos temporários motivados por questões laborais, educacionais ou humanitárias.

A salvaguarda dos direitos das minorias étnicas e grupos imigrantes tem se consolidado como prioridade na agenda internacional. A Convenção-Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais (FCNM), estabelecida pelo Conselho da Europa em 1995, exemplifica este compromisso ao estabelecer a proteção das minorias como elemento fundamental para a estabilidade democrática e a paz social (Council of Europe, 1995). Esta perspectiva encontra respaldo teórico em estudiosos como Kymlicka (1995), que argumentam pela indissociabilidade entre o reconhecimento dos direitos minoritários e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas.

As instituições educacionais desempenham função primordial na promoção e valorização da diversidade cultural. No âmbito

universitário, o desenvolvimento de competências interculturais e a promoção do entendimento mútuo entre diferentes grupos étnicos constituem objetivos fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária e próspera (Edwards & Usher, 2000; Banks, 2009). A consecução destes objetivos demanda o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas culturalmente sensíveis e inclusivas.

A UNESCO (2021) enfatiza a importância do direito à participação cultural, advogando por abordagens que contemplem a proteção, restauração e preservação do patrimônio cultural em uma perspectiva de direitos humanos. A implementação de políticas inclusivas emerge como instrumento fundamental para a promoção da coesão social e da vitalidade cívica, configurando-se como alicerce para a construção de sociedades culturalmente democráticas e diversas (Sen, 2006; Parekh, 2006).

A educação multicultural tem demonstrado impacto positivo significativo no desenvolvimento de competências interculturais entre estudantes universitários (Nieto, 2010). Sua incorporação nos currículos acadêmicos proporciona benefícios multidimensionais, abrangendo aspectos culturais, criativos, científicos e sociais. A redução de estereótipos e preconceitos é facilitada pelo contato direto e interações interculturais, contribuindo para a formação de competências multiculturais (Banks, 2009).

O cenário europeu contemporâneo apresenta desafios específicos relacionados à integração de imigrantes no ensino superior. Dados da Eurydice (2019) indicam que 52% dos migrantes encontram-se na faixa etária tradicionalmente associada aos estudos universitários (18-34 anos). Contudo, conforme evidenciado pelo Processo de Bolonha (2018), este grupo populacional enfrenta barreiras significativas no acesso à educação superior, resultando em maior vulnerabilidade socioeconômica e risco de marginalização social (Crul & Schneider, 2010; OECD, 2018).

A inclusão de imigrantes e refugiados no ensino superior

Os desafios para a inclusão efetiva de imigrantes e refugiados no ensino superior constituem uma problemática complexa e multifacetada que demanda análise aprofundada, nesta seção examina as principais barreiras identificadas na literatura especializada, categorizando-as em dimensões administrativo-legais, financeiras, acadêmicas, integrativas e institucionais.

A complexidade dos procedimentos administrativos e marcos regulatórios representa um dos principais obstáculos à inclusão. Segundo Streitwieser, Loo e Jérôme (2019), o reconhecimento de qualificações anteriores constitui um processo particularmente moroso, podendo estender-se por períodos superiores a 12 meses. O UNHCR (2023) identificou que aproximadamente 70% dos refugiados enfrentam dificuldades significativas com documentação incompleta devido às circunstâncias de deslocamento forçado.

A gestão de dados sobre origem e trajetória acadêmica dos estudantes também apresenta limitações significativas, seja por restrições legais de privacidade ou pela ausência de sistemas adequados de coleta e análise (Unangst & Crea, 2020). De acordo com levantamento do Institute of International Education (2023), somente 42% das instituições possuem mecanismos estruturados para monitoramento destes dados.

A sustentabilidade financeira dos programas de apoio emerge como questão crítica. Em universidades norte-americanas, identificou que 75% das iniciativas dependem de financiamento temporário ou realocação de recursos de outras áreas. Schneider e Buckner (2022) apontam que a dependência de trabalho voluntário compromete a profissionalização e continuidade das ações.

O suporte financeiro inadequado aos estudantes constitui barreira significativa - estudo do World Bank (2023) demonstrou que 80% dos imigrantes e refugiados universitários enfrentam dificuldades

para custear necessidades básicas, mesmo quando há isenção de taxas acadêmicas.

A dimensão acadêmica apresenta barreiras significativas para a permanência e êxito dos estudantes. Cerna (2019) identificou que o domínio insuficiente do idioma local impacta negativamente não somente o desempenho acadêmico, mas também a integração social e o bem-estar psicológico dos estudantes. Em pesquisa com estudantes refugiados, Baker et al. (2019) constataram que 73% necessitam de mais de 18 meses para atingir proficiência linguística adequada ao ambiente acadêmico.

As lacunas em conhecimentos disciplinares básicos representam outro desafio significativo. Segundo Stevenson e Baker (2018), aproximadamente 67% dos estudantes apresentam defasagens importantes em áreas fundamentais, especialmente em matemática e ciências. Este cenário é agravado por interrupções na trajetória educacional - UNESCO (2023) documentou que 60% dos refugiados universitários tiveram sua educação formal interrompida por períodos superiores a dois anos.

A integração social emerge como fator crítico para a permanência estudantil. Levantamento conduzido por Streitwieser e Unangst (2018) em diversos países identificou que o isolamento social afeta 80% dos estudantes imigrantes nos primeiros seis meses de curso. O estudo de Earnest et al. (2020) demonstrou correlação significativa entre integração social e desempenho acadêmico.

A saúde mental representa preocupação crescente. Segundo Henkelmann et al. (2022), 43% dos estudantes refugiados apresentam sintomas de ansiedade ou depressão que impactam significativamente sua trajetória acadêmica. O acesso a suporte psicológico culturalmente sensível permanece limitado - apenas 35% das instituições oferecem serviços especializados para este público (UNHCR, 2023).

A fragmentação das ações institucionais constitui barreira significativa. Pesquisa de Streitwieser e Brück (2018) com universidades identificou que somente 33% possuem estruturas formais de coordenação entre diferentes setores para atendimento a estudantes

imigrantes e refugiados. A ausência de políticas institucionais consolidadas também é preocupante. Segundo relatório do European University Association (2023), somente 30% das instituições possuem políticas específicas para inclusão de refugiados, com metas e indicadores definidos.

A pandemia de COVID-19 amplificou vulnerabilidades existentes e criou novos desafios. Estudo comparativo de Farnell et al. (2021) documentou que 65% dos estudantes imigrantes enfrentaram dificuldades significativas com ensino remoto, principalmente devido a limitações de infraestrutura digital.

O acesso desigual a recursos tecnológicos permanece como barreira relevante. Segundo UNHCR (2023), 52% dos estudantes refugiados não possuem equipamentos adequados para atividades acadêmicas online, enquanto 45% relatam problemas com conectividade.

A análise aprofundada de programas bem-sucedidos de inclusão de imigrantes e refugiados no ensino superior revela padrões consistentes que contribuem para sua sustentabilidade e efetividade. Schneider e Buckner (2022) identificaram elementos críticos que, quando adequadamente articulados, potencializam significativamente o impacto e a longevidade das iniciativas.

A sustentabilidade financeira emerge como pilar fundamental, demandando estratégias diversificadas de captação e gestão de recursos. Ager e Strang (2020) demonstram que instituições que mantêm múltiplas fontes de financiamento apresentam maior probabilidade de sustentabilidade. Esta diversificação inclui tipicamente o estabelecimento de fundos patrimoniais específicos, parcerias com organizações internacionais, programas de crowdfunding institucional e convênios com empresas privadas. O World Bank (2022) documenta que a combinação ideal envolve recursos institucionais próprios, financiamento externo e receitas geradas por projetos.

A institucionalização de políticas e processos constitui outro elemento crucial para a sustentabilidade dos programas. Segundo Baker

e Irwin (2021), iniciativas formalmente estabelecidas apresentam maior taxa de continuidade, além de melhor capacidade de captação de recursos e integração com estruturas universitárias existentes. Unangst e Crea (2020) enfatizam a importância de políticas específicas aprovadas por órgãos colegiados, procedimentos operacionais padronizados e estruturas administrativas dedicadas.

O estabelecimento de parcerias intersetoriais estáveis emerge como fator determinante para o sucesso continuado. Streitwieser et al. (2019) documentam que colaborações duradouras contribuem significativamente para a otimização de recursos e ampliação do alcance das ações. Crea e McFarland (2022) identificam como particularmente efetivos os acordos interinstitucionais formalizados, consórcios universitários e redes de cooperação internacional, especialmente quando combinados com parcerias público-privadas e colaborações com organizações da sociedade civil.

O monitoramento sistemático de resultados constitui elemento fundamental para garantir a efetividade e sustentabilidade das iniciativas. Ager e Strang (2020) propõem framework abrangente que combina indicadores de processo - como taxa de implementação das ações planejadas e eficiência na utilização de recursos - com indicadores de resultado, incluindo permanência estudantil, desempenho acadêmico e integração social.

O desenvolvimento profissional continuado das equipes envolvidas emerge como componente estratégico para a sustentabilidade. Baker e Irwin (2021) identificam áreas prioritárias para capacitação, incluindo competências interculturais, gestão de programas sociais, captação de recursos e avaliação de impacto. A formação continuada contribui significativamente para a qualidade e efetividade das ações implementadas.

A análise comparativa realizada por Unangst e Crea (2020) demonstra que os programas mais sustentáveis se caracterizam por uma abordagem sistêmica que integra diferentes dimensões, visão de longo prazo e gestão adaptativa. O compromisso institucional, manifestado através do apoio da alta gestão e alocação adequada de

recursos, combina-se com uma cultura de inovação que valoriza a experimentação controlada e a aprendizagem organizacional.

A sustentabilidade dos programas de inclusão depende, portanto, da articulação efetiva entre gestão financeira diversificada, institucionalização de processos, parcerias estáveis, monitoramento sistemático e desenvolvimento profissional continuado (UNESCO, 2023). Esta abordagem integrada potencializa significativamente as chances de sucesso e longevidade das iniciativas, contribuindo para a construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos e equitativos.

A experiência acumulada sugere que o investimento consistente nestas diferentes dimensões não somente fortalece os programas individualmente, mas contribui para a construção de um ecossistema institucional mais preparado para responder aos desafios da inclusão no ensino superior (World Bank, 2022). O compromisso com a sustentabilidade demanda, assim, visão estratégica e ação coordenada, fundamentadas em evidências e orientadas para resultados de longo prazo.

Educação multicultural no ensino superior

A crescente diversidade cultural, impulsionada pela imigração, globalização e mistura de culturas, promove a identificação do multiculturalismo como um conceito central nas sociedades contemporâneas. O multiculturalismo reflete a coexistência de múltiplos grupos culturais e étnicos numa única sociedade ou comunidade, celebrando e valorizando essa diversidade (Banks & Banks, 2023). Ele não somente reconhece a presença de diferentes culturas, mas também promove a equidade, a inclusão e o respeito mútuo entre esses grupos, permitindo que eles preservem suas identidades culturais únicas enquanto participam plenamente da vida social, política e econômica da sociedade (UNESCO, 2023).

A educação multicultural é uma abordagem pedagógica que enfatiza o reconhecimento igual, o respeito e a acomodação de diversas origens culturais, tradições e identidades em instituições educacionais.

Essa abordagem visa criar uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa, onde pessoas de diferentes origens possam viver juntas, mantendo suas identidades distintas e contribuindo para a tapeçaria cultural mais ampla (Gay, 2024). Como destacado por Sopian e Fattah (2023), "a educação é um estágio que conecta diferentes níveis da sociedade, cria oportunidades iguais e maximiza o potencial individual. Através da educação, espera-se que todas as diferenças possam ser minimizadas."

A educação multicultural emergiu como uma resposta crítica às desigualdades educacionais durante o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos na década de 1960. Esta abordagem educacional evoluiu significativamente ao longo das décadas, expandindo seu escopo inicial focado em raça e etnia para abranger dimensões mais amplas como gênero, classe social, língua, orientação sexual, habilidade e religião (Steinberg, 2009; May, 2012). Como destacado por Banks (2019), a educação multicultural se estrutura em cinco dimensões fundamentais: integração de conteúdo, processo de construção do conhecimento, redução de preconceito, pedagogia da equidade e empoderamento da cultura escolar e estrutura social. Estas dimensões formam um framework abrangente que vai além de simples estratégias de ensino, constituindo uma perspectiva filosófica que permeia todos os aspectos do ambiente escolar (Baharun & Awwaliyah, 2017).

No contexto pós-pandêmico, a educação multicultural ganhou ainda mais relevância com a expansão do ensino híbrido e das tecnologias digitais, que possibilitaram maior intercâmbio cultural e colaboração internacional em ambientes virtuais de aprendizagem (Anderson & Li, 2023). Plataformas educacionais globais e programas de intercâmbio virtual facilitam o diálogo intercultural e a compreensão mútua entre estudantes de diferentes países e contextos culturais.

A inclusão da educação multicultural no currículo de universidades técnicas tem se mostrado altamente eficaz em vários aspectos da vida: cultural, criativo, científico e social. A redução de estereótipos e preconceitos por meio do contato direto e interações entre representantes de diferentes culturas é um dos benefícios mais

significativos dessa abordagem (Diversity in Higher Education Report, 2024).

O desenvolvimento acadêmico e curricular desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e do multiculturalismo. Universidades de prestígio global, como Harvard, MIT e Oxford, têm implementado iniciativas de diversidade curricular abrangentes, incluindo perspectivas e autores de várias origens em seus programas acadêmicos. Essa abordagem não somente enriquece a experiência educacional, mas também garante que os alunos sejam expostos a uma ampla gama de pontos de vista (Times Higher Education, 2024).

No contexto contemporâneo, os educadores enfrentam o desafio complexo de preparar os alunos para uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada, enquanto abordam questões cruciais de equidade, justiça social e inclusão (Andaryuni, 2014). Para enfrentar estes desafios, práticas efetivas são identificadas e implementadas, incluindo o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, a adoção de currículos culturalmente responsivos, o envolvimento ativo da comunidade, a implementação de avaliações culturalmente sensíveis e o uso de pedagogias culturalmente relevantes (Arifudin, 2007; Morey, 2020). Estas práticas são fundamentais para criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente equitativos e inclusivos, onde todos os estudantes podem prosperar academicamente enquanto mantêm suas identidades culturais distintas (Khairuddin, 2018).

A educação multicultural emerge como uma abordagem transformadora que vai além da simples celebração da diversidade (Banks & Banks, 2019), buscando desenvolver uma compreensão profunda das complexidades culturais e das estruturas de poder que permeiam a sociedade. Como evidenciado nos estudos analisados (Doucette et al., 2021), esta abordagem pedagógica tem o potencial de melhorar significativamente a compreensão dos educadores sobre as interseccionalidades de raça, gênero, classe e excepcionalidade, capacitando-os a identificar e desafiar estruturas opressivas que limitam o desenvolvimento pleno dos estudantes. A implementação bem-sucedida da educação multicultural, como demonstrado na experiência

da UNW Mataram (Sopian & Fattah, 2023) e corroborado por pesquisas contemporâneas (Chen, 2024; Suncaka, 2024), requer um compromisso institucional abrangente que inclui políticas inclusivas, desenvolvimento curricular culturalmente responsivo, formação continuada de professores e parcerias comunitárias significativas.

Este processo de transformação educacional demanda não somente mudanças estruturais e pedagógicas (Andaryuni, 2014), mas também uma reflexão crítica contínua sobre práticas educacionais e relações de poder, visando criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente equitativos onde todos os estudantes possam prosperar enquanto mantêm suas identidades culturais distintas (Baharun & Awwaliyah, 2017). Assim, a educação multicultural se estabelece como um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Morey, 2020), onde a diversidade é não somente reconhecida, mas ativamente valorizada e cultivada como fonte de enriquecimento social e educacional.

Olhando para o futuro, a educação multicultural deve evoluir para abordar novas competências essenciais, incluindo habilidades globais e interculturais, literacia digital e tecnológica, justiça social e ambiental, pensamento crítico e resolução de problemas, além de habilidades de comunicação intercultural (Širca et al., 2023). O sucesso desta evolução depende de vários fatores críticos, incluindo um compromisso institucional de longo prazo, recursos adequados, formação contínua de professores, envolvimento da comunidade e processos contínuos de avaliação e adaptação (Teixeira, Laranjeira, 2025). A implementação efetiva requer uma abordagem holística que englobe a colaboração entre educadores, administradores e comunidade, o desenvolvimento de políticas inclusivas e a criação de ambientes de aprendizagem equitativos que respondam às necessidades de uma população estudantil cada vez mais diversa (Vindigni, 2024).

Conclusão

A integração de estudantes imigrantes no ensino superior apresenta-se como um fenômeno multifacetado que demanda uma análise aprofundada das instituições acadêmicas. Esta investigação evidenciou os diversos obstáculos estruturais enfrentados por esta população estudantil, abrangendo desde impedimentos linguísticos e econômicos até questões de adaptação sociocultural. Não obstante, os resultados demonstram o potencial transformador das instituições de ensino superior na implementação de políticas e práticas inclusivas.

As intervenções analisadas, contemplando programas de mentoria estruturada, suporte linguístico especializado, adequação dos processos seletivos e estabelecimento de cooperações internacionais, corroboram a viabilidade de construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos e equitativos. Contudo, a sustentabilidade dessas iniciativas está intrinsecamente vinculada à sua institucionalização e ao adequado aporte de recursos materiais e humanos.

O contexto pandêmico da Covid-19 intensificou significativamente as vulnerabilidades da população estudantil imigrante, simultaneamente catalisando transformações institucionais relevantes, como a implementação de modalidades híbridas de ensino-aprendizagem e o fortalecimento dos mecanismos de suporte psicossocial. Tais adaptações institucionais demandam consolidação e ampliação para assegurar a perenidade dos avanços alcançados no âmbito da inclusão.

Por conseguinte, conclui-se que a inclusão de imigrantes no ensino superior transcende a dimensão da justiça social, configurando-se como elemento estratégico para o desenvolvimento de sociedades mais integradas e resilientes. As instituições de ensino superior, como agentes fundamentais desse processo, têm a incumbência de fomentar a diversidade como valor institucional basilar, assegurando que todos os discentes, independentemente de sua origem, tenham acesso equitativo às oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

Referências

AGER, A.; STRANG, A. Understanding integration: A conceptual framework. **Journal of Refugee Studies**, v. 33, n. 1, p. 23-42, 2020.

ANDARYUNI, L. **Pendidikan Multikultural di Perguruan Tinggi**. Fenomena, v. 6, n. 1, 2014.

ARIFUDIN, I. **Urgensi implementasi pendidikan multikultural di sekolah**. Insania, v. 12, n. 2, p. 220-233, 2007.

BAHARUN, H.; AWWALIYAH, R. Pendidikan multikultural dalam menanggulangi narasi islamisme di Indonesia. **Jurnal Pendidikan Agama Islam**, v. 5, n. 2, p. 224-243, 2017.

BAKER, S.; IRWIN, E. Disrupting the dominance of 'linear pathways': How institutional assumptions create 'stuck places' for refugee students' transitions into higher education. **Research Papers in Education**, v. 36, n. 1, p. 75-95, 2021.

BAKER, S.; RAMSAY, G.; IRWIN, E.; MILES, L. 'Hot', 'Cold' and 'Warm' supports: Towards theorising where refugee students go for assistance at university. **Teaching in Higher Education**, v. 24, n. 1, p. 1-16, 2019.

BANKS, J. A. **An Introduction to Multicultural Education**. 6. ed. Pearson Education, 2019.

BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. **Multicultural Education: Issues and Perspectives**. 10. ed. Wiley, 2019.

BERG, J. **Higher education for refugees: relevance, challenges, and open research questions**. *SN Soc Sci* 3, 177 (2023).
<https://doi.org/10.1007/s43545-023-00769-6>

CEFAI, C. Accessible, inclusive and enabling contexts for university students from a refugee and migrant background. In **Cyberbullying and Online Harms** (p. 201-214). Routledge, 2023

CERNA, L. **Refugee education**: Integration models and practices in OECD countries. OECD Education Working Papers, n. 203, OECD Publishing, 2019.

CHEN, L. (2024). Implementation paths and development directions of multicultural education. **Applied & Educational Psychology**, 5(4), 41-47.

CREA, T. M.; MCFARLAND, M. Higher education for refugees: Lessons from a 4-year longitudinal study. **International Journal of Educational Development**, v. 88, p. 102513, 2022.

DOUCETTE, B.; SANABRIA, A.; SHEPLAK, A.; AYDIN, H. The Perceptions of Culturally Diverse Graduate Students on Multicultural Education. **European Journal of Educational Research**, v. 10, n. 3, p. 1259-1273, 2021.

EARNEST, J.; JOYCE, A.; DE MORI, G.; SILVAGNI, G. Are universities responding to the needs of students from refugee backgrounds? **Australian Journal of Education**, v. 54, n. 2, p. 155-174, 2020.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Refugees Welcome?** Recognition of qualifications held by refugees and their access to higher education in Europe, 2023.

FARNELL, T.; SKLEDAR MATIJEVIĆ, A.; ŠĆUKANEC SCHMIDT, N. The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence. **NESET report**, 2021.

GOMES, Luiz Gomes Ferreira. **Novela e sociedade no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

HABIBAH, S. M., KARTIKA, R., & RIZQI, A. I. (2023). Multiculturalism transformation in the technological age: Challenges and opportunities. **Digital Theory, Culture & Society**, 1(2), 81-87.

HENKELMANN, J. R.; DE BEST, M.; DECKERS, C.; JENSEN, K.; SHAHAB, M.; ELZINGA, B.; MOLENDIJK, M. Anxiety, depression and post-traumatic stress disorder in refugees resettling in high-income countries: systematic review and meta-analysis. **BJPsych Open**, v. 8, n. 1, e54, 2022.

HENRIETTE STOEBER, ALISON MORRISROE, EUA – EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. Higher Education Diversity Strategies for Migrant and Refugee Inclusion: **The UNI(di)VERSITY Atlas of Inclusion**. Uni(di)versity, 2021.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. Open Doors 2023 Report on **International Educational Exchange**, 2023.

JUNGBLUT, J., VUKASOVIC, M., & STEINHARDT, I. (2020). Higher education policy dynamics in turbulent times—access to higher education for refugees in Europe. **Studies in Higher Education**, 45(2), 327-338.

KARACSONY, P.; PÁSZTÓOVÁ, V.; VINICHENKO, M.; HUSZKA, P. The impact of the multicultural education on students' attitudes in business higher education institutions. **Education Sciences**, v. 12, n. 3, p. 173, 2022.

KHAIRUDDIN. Pendidikan Multikultural di Perguruan Tinggi: Studi Kasus di Universitas Islam Negeri Mataram. **Jurnal Penelitian Keislaman**, v. 14, n. 2, p. 154-169, 2018.

MAY, S. **Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language.** 2. ed. Routledge, 2012.

MOREY, A. I. Changing higher education curricula for a global and multicultural world. **Higher education in Europe**, 25(1), 2000, 25-39.

SCHNEIDER, Z.; BUCKNER, E. Refugee higher education and the labor market: A systematic review of empirical evidence. **Journal of Refugee Studies**, v. 35, n. 1, p. 123-148, 2022.

ŠIRCA, NADA TRUNK, MALEK DORSAF BEN, HAMMOUD, MARIAM. **Internationalisation at Home in Higher Education: Case Studies from Mediterranean Region.** ToKnowPressi, 2023.

SOPIAN, H.; FATTAH, A. Multicultural Education in Private Universities: Study at Nahdlatul Wathan University Mataram. **International Journal of Scientific Research**, v. 2, n. 5, 2023.

STEINBERG, S. R. **Diversity and Multiculturalism: A Reader.** Peter Lang, 2009.

STEVENSON, J.; BAKER, S. **Refugees in Higher Education: Debate, Discourse and Practice.** Emerald Publishing Limited, 2018.

STREITWIESER, B., & UNANGST, L. Access for refugees into higher education: Paving pathways to integration. **International Higher Education**, (95), 2018, 16-18.

STREITWIESER, B.; BRÜCK, L. Competing motivations in Germany's higher education response to the "refugee crisis". **Refuge: Canada's Journal on Refugees**, v. 34, n. 2, p. 38-51, 2018.

STREITWIESER, B.; LO, B.; JÉRÔME, L. Access for refugees into higher education: A review of interventions in North America and Europe. **Journal of Studies in International Education**, v. 23, n. 4, p. 473-496, 2019.

SUNCAKA, E. (2024). The Dilemma of Multicultural Education in Improving Quality: A Systematic Review. **Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature**, 4(001), 210-221.

TEIXEIRA, M. O., & LARANJEIRA, M. Inclusion and Well-Being Among National and Immigrant University Students in Portugal: Avenues for Participatory Research **Societies**, 15(1), 2025, 7.

UNANGST, L.; CREA, T. M. Higher education for refugees: A need for intersectional research. **Comparative Education Review**, v. 64, n. 2, p. 228-248, 2020.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023: Migration, displacement and education**, 2023.

UNHCR. **A spotlight on education at the global refugee forum 2023**, 2023.

UNHCR. **Connected Learning in Crisis Consortium: Annual Report 2023**, 2023.

UNHCR. **Refugee Education Report 2023: Breaking Down Barriers to Tertiary Education**, 2023.

VINDIGNI, G. (2024). Overcoming Barriers to Inclusive and Equitable Education: A Systematic Review Towards Achieving Sustainable Development Goal 4 (SDG 4). **European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences**, 1(5), 3-47.

WORLD BANK. **Inclusive Tertiary Education for Displaced Populations:** Global Overview, 2023.

WORLD BANK. **Inclusive Tertiary Education in Crisis Contexts: A Global Study,** 2022.

ANÁLISE DISCURSIVA DOS TERMOS CIDADANIA E FORMAR CIDADÃOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Bethania Medeiros Geremias
Hiara Cristina Ribeiro Orlando

Introdução

Neste trabalho analisamos valores sociais e pessoais, materializados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para os cursos de Ciências Biológicas, dispostas no parecer CNE/CES 1.301/2001, publicado no Diário Oficial da União de 7/12/2001, Seção 1, p. 25. Apesar desse curso também formar docentes para a Educação Básica, com orientações próprias, neste estudo abordamos o documento citado, posto que ele versa sobre a formação geral nas duas modalidades: licenciatura e bacharelado.

Para Lacey (2008), valores sociais e pessoais referem-se a ideais de uma sociedade justa e comportamentos aceitáveis, como honestidade e autonomia, que podem se manifestar em programas, leis e políticas. Silva (2011), fundamentado em teorias críticas do currículo, enfatiza a não neutralidade dos textos curriculares, questionando o tipo de sociedade e de indivíduo que eles promovem. Com base nessas perspectivas, analisamos os princípios, valores e ações que sustentam as DCN, para os cursos de Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura) (Brasil, 2001).

Partindo da compreensão de que o currículo expressa finalidades e valores de uma dada sociedade, acreditamos que as diretrizes para o curso de Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura), condicionam, não somente as concepções de ciência, veiculada na formação desses profissionais, mas, igualmente, suas formas de atuação na sociedade e as funções sociais da profissão do

biólogo ou do professor de biologia, posto que o curso exerce essa dupla função.

Durante o funcionamento da leitura do documento (arquivo) em estudo, observamos haver uma discussão que atravessa os sentidos sobre a atividade científica, quando o objeto analisado é uma diretriz curricular, que visa um perfil profissional específico e alcançar determinada finalidade formativa. Assim, identificamos e mobilizamos alguns discursos, extraídos do arquivo analisado, que apresentaram repetições em seu texto.

Na análise, identificamos repetições discursivas relacionadas a valores pessoais e sociais, como cidadania, democracia e solidariedade, conforme Lacey (2008). Como os termos “cidadania” e “formar cidadão(s)” são frequentes em outros documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisamos os trechos das DCN (BRASIL, 2001) que os mencionam. Assim, relacionamos o texto ao seu contexto discursivo e ao conceito de cidadania, debatido na Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Com base nos discursos recorrentes, formulamos os seguintes questionamentos ao documento: Quais sentidos de cidadania podem ser produzidos pelos cursos de Ciências Biológicas seguindo essas diretrizes? O que implica formar um profissional de Ciências Biológicas voltado para a cidadania?

Amparadas na Análise de Discurso (AD), realizamos uma leitura do arquivo do texto das diretrizes e, no processo identificamos que as compreensões de cidadania, apesar de em um primeiro momento demonstrarem-se explícitas, podem produzir diferentes compreensões pelos sujeitos que a utilizam na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), necessitando, portanto, de um trabalho de interpretação.

Desse modo, nossa análise possibilitou explorar as tensões epistemológicas e os valores pessoais e sociais presentes na formação dos profissionais de Ciências Biológicas, considerando o papel das diretrizes na constituição de um perfil específico, seja do biólogo ou do

professor de biologia, bem como as possíveis repercussões nas suas práxis futuras.

Compreensões teóricas sobre currículo(s)

Os documentos curriculares não são neutros e materializam visões sobre a sociedade e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. São recursos valiosos para estudos nas áreas sociais, culturais e educacionais, sendo fundamental entender o ambiente em que foram criados e suas aplicações, pois o currículo é uma práxis, expressão da função socializadora e cultural da educação. Desse modo, analisar currículos significa estudá-los no contexto em que se configuram e, através das práticas educativas que geram (Silva, 2011). Porém, não há uma única compreensão ou conceituação sobre currículo entre os estudiosos do campo, nos levando a afirmar que seu sentido é polissêmico e possui relação com distintos projetos de sociedade.

Embasadas em Silva (2011), apresentamos algumas teorias do currículo, discutindo suas diferentes compreensões. Para o autor, elas “[...] estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia [...] estão situadas num campo epistemológico social” (p. 16), sendo, a questão do poder, que distingue as abordagens tradicionais das críticas e pós-críticas do currículo.

Conforme Silva (2011), a perspectiva tradicional de currículo se produziu em contextos de industrialização, urbanização e manutenção de identidade nacional, devido às sucessivas ondas de imigração. Esses processos influenciaram o crescimento da educação escolarizada, de forma segmentada e em diferentes níveis, criando uma burocracia estatal para manter a cultura e identidade nacional e qualificar mão de obra para o setor produtivo local.

Essa perspectiva, que vigora desde a metade do século XX, tem forte implicação nas políticas educacionais e perdura até os dias atuais. Seus defensores a postulam neutra, científica e desinteressada. Se concentra em questões técnicas e se preocupa com a organização dos

processos educativos, aceitando mais facilmente o status quo e acreditando que o conhecimento a ser transmitido é inquestionável. Logo, sua pergunta central é: Qual seria a melhor forma de transmiti-lo? A palavra-chave deste modelo de currículo é eficiência, a mesma do funcionamento fabril. Assim, a educação é comparada a uma usina de fabricação de aço e sua finalidade é dada pelas exigências profissionais da vida adulta. Para atingir tal finalidade, o currículo é comparado à mecânica necessária para a modelagem dos futuros profissionais, que deveriam ser formados para atender as demandas econômicas do período (Silva, 2011).

As teorias críticas e pós-críticas do currículo, em oposição à tradicional, concordam que nenhum currículo é neutro, estando enredado em relações de poder. Seus estudiosos questionam os conhecimentos escolhidos e as ideologias e interesses nessas escolhas, ligando saber, identidade e poder.

Apple (2006), reconhecido autor na área da teoria crítica do currículo, afirma que o currículo reflete interesses sociais de contextos históricos específicos, como o da sociedade capitalista, sendo um ato político. É a partir dos debates críticos do currículo, sobretudo na década de 1980, que as escolhas curriculares passam a ser questionadas, ou seja, os conhecimentos e conteúdos priorizados em determinado contexto e sociedade, assim como os interesses que os subjazem, se tornam objetivo acirrado de debates.

Outro autor referente nesse campo é Henry Giroux, que concebe a teoria do currículo como política cultural, criticando a racionalidade técnica e utilitária das teorias tradicionais, materializada nos documentos curriculares. Para ele, a análise crítica do currículo deve considerar a estrutura cultural e social, apontando ligações entre relações de poder e desigualdade.

Amparado nesse teórico, Silva (2011), analisa que, ao priorizar a eficiência e a racionalidade burocrática, o currículo deixa de lado o caráter histórico, ético e político dos conhecimentos e das ações humanas, contribuindo para a desigualdade e a injustiça social. E, ainda, destaca as relevantes noções mobilizadas por Giroux para superar a

crítica ao modelo tradicional de currículo e as críticas reprodutivistas, como: conflito, resistência e luta contra a hegemonia.

Como vimos em Silva (2011), os pensamentos de Apple e Giroux revelam a função ideológica do currículo, criticando abordagens técnicas. Concordamos que a construção e finalidades do currículo estão ligadas à manutenção de tendências hegemônicas. Portanto, voltamos nosso olhar para as DCN para os cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), posto que elas condicionam o que deve conter seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

Silva (2011, p. 15), ao sustentar uma visão de não neutralidade dos currículos, chama a atenção para uma problematização basilar: “Qual humano desejável para uma determinada sociedade?”. Esta questão é apoiada pela ideia central de que o currículo visa modificar as pessoas que vão se orientar por ele.

Condições estritas do Curso de Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura)

A formação do profissional biólogo-bacharel e licenciado é um campo de tensões, que acarreta dificuldades na construção e solidificação de um perfil ou identidade desses grupos profissionais, se expandindo a tensões epistemológicas, como correntes de pensamentos e concepções acerca do conhecimento, seus usos e fins (Corrêa, 2012).

Conforme Maciel e Anic (2019), essas tensões surgem desde a regulamentação da profissão de biólogo, por meio da Lei n.º 6.684, de 3 de setembro de 1979, na qual não é apresentada uma distinção entre a formação dos bacharéis e dos licenciados, sendo ambos considerados biólogos. Segundo essa definição, biólogos são tanto os portadores de diploma de bacharel ou de licenciatura em curso de Ciências Biológicas e História Natural, ou licenciatura em Ciências com habilitação em biologia, cabendo a este profissional exercer as seguintes profissões e atividades:

[...] Art. 2, I - formular e elaborar estudo, projeto ou pesquisa científica básica e aplicada, nos vários setores da Biologia ou a ela ligados, bem como os que se relacionem à preservação, saneamento e melhoramento do meio ambiente, executando direta ou indiretamente as atividades resultantes desses trabalhos; II - orientar, dirigir, assessorar e prestar consultoria a empresas, fundações, sociedades e associações de classe, entidades autárquicas, privadas ou do poder público, no âmbito de sua especialidade; III) - realizar perícias e emitir e assinar laudos técnicos e pareceres de acordo com o currículo efetivamente realizado (BRASIL, 1979).

Essa indistinção constitucional se desdobra em uma problemática curricular, considerando que a Lei n.º 6.684/1979, em nosso entendimento, deveria ser a base para a construção das demais políticas e normativas referentes à formação dos biólogos, bacharéis ou licenciados. Como impacto dessa indefinição, produz-se uma interpretação de que, independentemente da sua opção formativa, o profissional biólogo deve ser apto a exercer as funções e atividades mencionadas na lei em discussão.

De acordo com Maciel e Anic (2019), os currículos e as normativas das Ciências Biológicas têm um caráter predominantemente bacharelesco, privilegiando disciplinas específicas da biologia, em detrimento das integradoras e pedagógicas. Essa característica resulta na formação do “biólogo professor” em vez do “professor de biologia”, pois a licenciatura é vista como um complemento à formação do bacharel em Ciências Biológicas, ou seja, “[...] o perfil formativo é voltado às especificidades do bacharel”, levando à dicotomia entre a teoria e a prática “[...] tanto na condução como no currículo dos cursos, o que se reflete na separação entre o ensino e a pesquisa e no tratamento diferenciado conferido aos alunos de ambos cursos, licenciatura e bacharelado” (Maciel; Anic, 2019, p. 70-74). Ademais,

[...] a separação entre as disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos ainda representa um dilema nos cursos, reforçando a separação entre o bacharel e a licenciatura, além da

consequente desarticulação entre realidade prática e formação acadêmica, a qual não contribui para a construção da identidade docente dos futuros professores (Maciel; Anic, 2019, p. 74).

Essas tensões têm sua origem desde a estruturação do curso e seu surgimento, sendo reforçadas nos documentos formulados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Com a aprovação desta lei, surge a demanda pela elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2001), para os cursos de Ciências Biológicas. Elas contemplam o mesmo conteúdo curricular de formação básica, tanto para a formação do bacharel quanto do licenciado - professor de biologia - não discutindo, novamente, as especificidades necessárias para cada profissional (Maciel; Anic, 2019).

A ausência de clareza sobre as especificidades profissionais do biólogo bacharel e licenciado, segundo os autores citados, também se apresenta no Conselho Federal de Biologia (CFBio), responsável pela orientação e fiscalização do exercício profissional do biólogo, pois esta autarquia concede “[...] o registro ao biólogo para os egressos de cursos de licenciatura, conforme preconiza a lei que regulamenta a profissão, ou seja, ao licenciado e ao bacharel em História Natural ou Ciências Biológicas, além do licenciado em Ciências com habilitação em Biologia” (Maciel; Anic, 2019, p. 73). A discussão apresentada por esses autores, nos permite questionar o lugar das habilidades e conhecimentos específicos à formação e atuação dos/as professores/as de biologia.

Após essas análises e considerações, é importante destacar o alerta de Corrêa (2012) de que qualquer análise ou estudo crítico de currículos deve, por obrigação, reconhecer as conexões históricas envolvidas na sua criação e concepção, passando por discussões que questionam as mudanças no mundo do trabalho, identificando o aparato ideológico presente nesses documentos e os conectando à cultura e à hegemonia dominante. Somente assim, seria possível uma verdadeira compreensão, da função, da elaboração e finalidade de um

documento normativo deste cunho, uma vez que as lutas que cercam e constituem os currículos são, ao mesmo tempo, políticas e culturais.

Seguindo este alerta, os estudos e problemáticas anteriores nos inspiraram na elaboração de algumas questões, previamente formuladas, para nos orientar na análise do documento, como: Qual a relação entre os discursos presentes nas diretrizes e o modelo de sociedade que elas promovem? Quais características e competências definem o perfil do profissional ideal na formação inicial de biólogos, segundo as diretrizes? Quais valores sobre a ciência e a prática profissional (bacharelado e licenciatura) são evidenciados e perpetuados pelas diretrizes? De que maneira elas influenciam a elaboração dos PPC de Ciências Biológicas e, conseqüentemente, a formação dos licenciados em Ciências e Biologia? Como as condições históricas, sociais e políticas de produção dos discursos nas diretrizes afetam a formação dos futuros profissionais de Ciências Biológicas? Quais são as tensões epistemológicas e concepções de conhecimento presentes nas diretrizes e como elas condicionam a formação pedagógica e social dos estudantes?

Essas questões nortearam nossa análise das diretrizes e exigiram um aprofundamento nos debates sobre currículo, seus significados e finalidades, e sobre valores, embasados por pesquisadores da área de Educação CTS, como Hugh Lacey (2008).

Educação CTS e Lacey: debates em torno dos valores

Para abordar a temática estudada, apresentamos uma breve introdução à Educação, Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), uma vez que esses estudos embasam nossas pesquisas e criticam o currículo tradicional, o ensino de ciências descontextualizado e as concepções neutras e tecnicistas de formação profissional e docente, ainda comuns na educação científica.

É crucial destacar que, ao analisar as diretrizes para os cursos de biologia, mobilizamos uma discussão sobre os sentidos enfatizados nesse documento, como cidadania e formação de cidadãos. A

Educação CTS defende a formação para a participação social e decisões políticas, científicas e tecnológicas, respondendo às demandas do mundo atual e contribuindo significativamente para essa discussão.

A Educação CTS surgiu nas décadas de 1960 e 1970, evidenciando as relações entre ciência, tecnologia e sociedade e novas formas de compreender o desenvolvimento científico-tecnológico. Atualmente, essa abordagem se apoia em diversas linhas teóricas e metodológicas (Geremias, 2016; Strieder, 2012).

No contexto latino-americano, pesquisadores defendem uma formação profissional crítica e cidadã, que dialoga com demandas sociais, econômicas e ambientais (Pinheiro; Silveira; Bazzo, 2009). Décio Auler (2011), inspirado em Paulo Freire, destaca a tensão entre processos educacionais tecnocráticos e democráticos. No Brasil, discursos de emancipação e formação cidadã são frequentes na Educação CTS. Abreu, Fernandes e Martins (2009) identificaram abordagens diversas e uma busca por pensamento autônomo, relevante na construção de uma educação emancipatória, comprometida com a transformação social.

Nos debates da Educação CTS, ciência e tecnologia são indissociáveis dos fatores sociais e moldadas por valores morais, convicções religiosas, interesses econômicos, ambientais e políticos, influenciando o desenvolvimento científico e a produção tecnológica (Schnorr, 2015).

A formação profissional de nível técnico e superior enfrenta complexidade crescente, devido às demandas sociais e econômicas do mundo globalizado, exigindo transformações curriculares, metodológicas e formativas. Portanto, é fundamental debater os valores subjacentes às diretrizes curriculares dos cursos que formam profissionais para o mercado de trabalho. Nesse contexto, baseamos no filósofo Hugh Lacey, um referencial importante nas pesquisas em Educação CTS, para discutir os valores que acompanham a prática profissional de cientistas e tecnólogos, além dos responsáveis por ensinar ciência e tecnologia.

Para Cardoso (2017), a crítica de Lacey ao status quo das atividades científicas e tecnológicas, aproxima-se das proposições do Pensamento Latino-Americano em CTS (PLACTS), que clamam por maior participação pública nas agendas de pesquisa e consideração das demandas locais:

Lacey busca essa transformação por meio de uma filosofia engajada, informando que a tecnociência pode estar a serviço do bem-estar e o enfoque CTS busca uma educação científica para a cidadania, com cidadãos mais participativos e críticos, que se posicionem frente à tecnociência (Cardoso, 2017, p. 147).

Cientes dessa aproximação, é importante entender o conceito de valor. Abbagnano (2007), afirma que o termo foi introduzido pelos estóicos na ética, sendo os valores objetos de escolha moral. Desde a década de 1980, o conceito se estabilizou, esgotando quase totalmente o campo dos problemas morais. Apesar das várias definições, há um consenso: o valor está presente no homem e nas atividades humanas.

Japiassu e Marcondes (2001, p. 187), oferecem uma definição relevante. Inicialmente, valor significa “[...] coragem, bravura, o caráter do homem, daí por extensão significar aquilo que dá a algo um caráter positivo”. Filosoficamente, valor é “[...] relacionado àquilo que é bom, útil, positivo; e à de prescrição, ou seja, à de algo que deve ser realizado”. Eticamente, valores são “[...] fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta”.

Nesta pesquisa, usamos as tipologias de Hugh Lacey (2008), que concebe os valores como parte fundamental do ser humano e suas práticas. Valores são referenciais em processos de avaliação e reflexão, influenciando decisões e ações humanas. O autor argumenta que eles têm um papel causal no comportamento humano, sendo evidentes em nossas ações e decisões. Ele destaca o caráter pessoal dos valores, apresentando-o como desejos secundários essenciais na regulação das ações humanas. Esses desejos secundários atuam como critérios pelos quais os desejos de primeira ordem (sociais) são avaliados e selecionados. Desejos de primeira ordem se realizam quando

contribuem para desejos de segunda ordem, como viver uma vida plena e significativa. Assim, valores regulam os desejos de primeira ordem, promovendo realização pessoal.

Para Lacey, os valores são cruciais nas atividades humanas, servindo como critério decisivo na tomada de decisão ou realização de desejos primários. Ele distingue entre valores pessoais, sociais e cognitivos. Valores sociais e pessoais são ideais de uma sociedade boa e comportamento aceitável, enquanto valores cognitivos são internos à ciência, como adequação empírica e poder explicativo.

Além disso, valores sociais e pessoais estão em constante interação, variando pelo desejo de estabelecer relações. Eles são mediados por instituições sociais, como família e escola, que influenciam os valores individuais. Segundo Cardoso (2017), valores sociais e pessoais se sobrepõem na medida em que a sociedade incorpora valores pessoais à ideologia dominante, sustentando ideias e crenças que se manifestam nos indivíduos, criando concepções que parecem naturais da condição humana.

Análise de discurso como referencial teórico-metodológico

Como referencial teórico-metodológico, adotamos a Análise de Discurso (AD) franco-brasileira, desenvolvida por Michel Pêcheux, na década de 1960, na França, e Eni Orlandi, posteriormente, no Brasil. Na filiação com Pêcheux, Orlandi manteve arraigados certos princípios sobre a relação língua/sujeito/história ou, mais adequadamente, sobre a relação língua/ideologia, descrita por Pêcheux, tendo o discurso como lugar de observação dessa relação (Orlandi, 2005). Nesta perspectiva, a autora concebe a língua como um fato social, ligando-a à exterioridade, à ideologia e ao inconsciente. Partindo disso, temos a língua como uma estrutura não fechada em si mesma, pois é sujeita a falhas, abrindo a possibilidade teórica de inserção do sujeito e da situação no campo dos estudos da linguagem.

A autora afirma que esse deslocamento na compreensão da língua permitiu que ela considerasse, não apenas sua forma abstrata ou

empírica, mas a sua forma material. Para tal, ela perpassa por outros campos do conhecimento, estando “[...] em consonância com as contribuições do Materialismo Histórico (e a teoria da Ideologia), da Psicanálise (e a noção de Inconsciente, ou, na AD, o de-centramento do sujeito) e da Linguística (deslocando a noção de fala para discurso)” (Orlandi, 2005, p. 4).

A AD, em síntese, visa compreender, por meio dos sentidos corporificados nos discursos, como a ideologia se materializa na língua, para entender como o sujeito, concebido como um ser atravessado pela ideologia de seu tempo e lugar social, usa a língua para significar (-se) (Orlandi, 2005). Portanto, a AD se apresenta como uma perspectiva teórico-metodológica condizente aos objetivos deste trabalho, que busca analisar os sentidos presentes (ditos) ou não ditos nos discursos das DCN/2001.

A análise documental: uma leitura do arquivo

O uso da análise documental se justifica pela necessidade de fazer um recorte das informações que interessam à pesquisa, como, por exemplo, os dados que dizem da função social dos biólogos e docentes em ciências e biologia, do perfil dos formandos, das habilidades e competências esperadas a esses profissionais. Estes, foram elementos fundamentais para a análise dos valores pessoais e sociais que circulam nas DCN analisada, posto que elas devem ser a base para a elaboração dos PPC dos cursos de Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura), entendemos que elas condicionam um perfil profissional específico, seja ele biólogo ou professor.

Na AD, a análise discursiva de documentos é denominada *análise de arquivo*. Desde a Idade Média, ler, escrever e compreender eram privilégios hierárquicos, restritos inicialmente ao clero e à nobreza, que tinham o direito de materializar memórias em documentos e arquivos. Às classes inferiores cabia somente a cópia, não a criação de suas próprias memórias.

Essa divisão estruturava a manutenção de uma cultura hegemônica, conforme Althusser, criando uma memória coletiva onde

a classe dominante produzia cultura e memória, e a classe dominada somente reproduzia por meio da cópia e leitura literal dos documentos (Pêcheux, 1994).

Com a escolarização das massas, surgida da necessidade de melhorar a mão de obra fabril, foi estendido o direito à leitura e escrita. Contudo, a compreensão, além da literalidade e a criação de memórias, continuava restrita a um pequeno grupo: filósofos, literatos e historiadores (Pêcheux, 1994). Reside, neste contexto, um pouco da história da linguística e a justificativa para esta ser considerada um campo fundamental para compreender a sociedade e seu funcionamento, por ser nela que está a memória e, é por meio dela, que se mantém ou se modifica uma cultura e uma sociedade.

Seguindo essa perspectiva, temos o estudo do arquivo que, do ponto de vista discursivo, configura-se como um objeto localizado na materialidade da língua e da história (Pêcheux, 1994). Destacando a importância dos estudos sobre arquivos para a compreensão de questões relacionadas à sociedade, partimos da definição de arquivo de Pêcheux (1994, p. 3) como “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Assim definido, este se constitui em material rico de estudos e pesquisas, que incorporam em sua estrutura dois sentidos: aqueles que tendem à cristalização (memória institucionalizada), e os que dão margem à produção de sentidos diversos, devido ao arquivo ser determinado pela articulação entre língua e história (Schneiders, 2014).

Schneiders (2014), alinhado com Romão, Ferreira e Dela-Silva (2011), destaca a importância de ler o arquivo, afirmando que o acesso a ele permite novas interpretações da história oficial. Conforme Orlandi (1994), analisar o arquivo é refletir sobre o político e o institucional, e as esferas que definem o que pode ser circulado ou lido). Este é concebido, então, como uma memória institucionalizada que estabiliza os sentidos. Assim, uma tarefa crucial para o analista de arquivo é desconstruir a ideia de que ele possui um sentido estável e único, ignorando sua determinação histórica e ideológica (Schneiders, 2014).

A constituição do arquivo

Para Orlandi (2003, p. 27), “[...] o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”. Na análise de arquivo temos a construção do dispositivo analítico, partindo da constituição do texto. Essa constituição se dá por meio da escolha dos documentos que serão analisados, que devem ser relativos e pertinentes à questão de pesquisa proposta (Schneiders, 2014).

Após a constituição do arquivo, é necessária uma delimitação destes amplos documentos. Esse recorte faz parte da constituição do corpus. O recorte discursivo, é descrito por Schneiders (2014, p. 104) como “[...] uma operação descritiva, um gesto de interpretação, que permite recortar, fragmentar o objeto de pesquisa e cada fragmento é tratado como uma unidade de análise, constituída por uma forma material”. Esse recorte do arquivo, se faz conforme os objetivos e desdobramentos da análise, pois, no caminhar da pesquisa, podem surgir novas questões, de modo que, para respondê-las, é preciso direcionar o olhar para analisar fragmentos que materializam o discurso sobre as questões formuladas. Esse recorte é, assim, um modo de direcionar o olhar do analista.

Para a AD, a construção do corpus resulta do trabalho do próprio analista/pesquisador, ao serem todas suas decisões e ações na pesquisa que o constituem (Orlandi, 2003). Portanto, enquanto elaboramos as estratégias de seleção dos acontecimentos discursivos, por meio de leituras e discussões, já estamos construindo um olhar para eles. De acordo com Orlandi (2003), a mediação do dispositivo teórico do pesquisador e as suas questões condicionam, não só a construção do corpus, como também são relevantes e fazem parte das relações de sentido, presentes no processo de significação.

Assim, essa etapa de construção do corpus, consiste no recorte discursivo do arquivo, conforme a análise. Orlandi (1984, p. 14) afirma que “[...] os critérios para seleção de recortes podem variar entre os tipos de discurso, segundo as configurações das condições de

produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise”.

Análise discursiva do arquivo: resultados e discussões

No processo de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Ciências Biológicas, utilizamos o conceito de arquivo, da Análise de Discurso. Como explicitamos anteriormente, essa análise vai além da leitura do texto, considerando as condições de produção que marcam a conjuntura histórica do documento, homologado em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Durante o governo FHC, o neoliberalismo se consolidou, e o empresariado assumiu a responsabilidade de educar os filhos da classe trabalhadora. As DCN surgiram no contexto pós-LDB/1996, visando padronizar conteúdos e orientar a construção dos currículos universitários. O parecer 776/1997, da Câmara de Educação Superior (CES), estabeleceu essas diretrizes como normativas, exigindo que as instituições de ensino superior as respeitassem (JESUS, 2015)

O processo de elaboração das DCN envolveu a participação de especialistas e instituições, mas a decisão final ficou com o Estado, evidenciando um controle significativo sobre as políticas educacionais. Embora tenha havido um aparente debate democrático, as diretrizes refletiram valores do neoliberalismo, como competitividade, equidade e flexibilidade, que visam formar recursos humanos adaptáveis às exigências do mercado.

A elaboração das DCN também se insere em um contexto de construção de uma identidade nacional, para a qual os documentos normativos visam manter a coesão e a ordem social. A participação de diversos atores no processo não altera que o grupo político, à frente do MEC, define as perspectivas para a educação, impondo sua visão.

A autoria das DCN é fundamental para entender seus discursos. Publicadas no Diário Oficial da União, foram assinadas por conselheiros do CNE e homologadas pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, economista que ocupou o cargo por oito anos. Essa configuração revela a falta de continuidade nas políticas

educacionais e a predominância de profissionais de áreas não pedagógicas na liderança do MEC, o que pode comprometer a compreensão dos fenômenos educacionais.

Os conselheiros que assinaram as diretrizes, embora com experiência no campo educacional, não eram formados em Ciências Biológicas, levantando questões sobre a representatividade e a adequação das decisões tomadas no âmbito das DCN.

Cientes das condições de produção do discurso analisado, nos propomos a voltar o olhar para as DCN mencionadas, a fim de compreender de que modo os discursos, materializados no texto do documento, produzem sentidos sobre a ciência e seus valores. Para realizar esta etapa, é importante retornarmos ao conceito de dispositivo analítico. Segundo Orlandi (2003), ele é o que direciona o olhar do analista, balizado pelas questões que ele coloca ao texto, aliado aos interdiscursos por ele convocados.

Assim, nosso dispositivo analítico é composto pelo próprio texto das DCN do curso de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), o qual é submetido a uma análise aprofundada (de-superficialização); e pelos textos e conceitos utilizados pelo analista – outras interpretações sobre o discurso (interdiscurso).

Nosso foco, como já dito na parte introdutória, é compreender quais valores sociais e pessoais se manifestam e, como se manifestam, na formação científica e profissional dos bacharéis e licenciandos em ciências biológicas, considerando como referência as DNC.

Para realizar a análise, começamos com a leitura completa do documento. Em seguida, identificamos e agrupamos as paráfrases (dizeres que se repetem no discurso), que remetem a valores sociais e pessoais, conforme definido por Hugh Lacey. A partir disso, buscamos no documento as paráfrases que fazem remissão a esses valores.

Valores sociais e pessoais nas DCN

Como vimos anteriormente, conforme Lacey (2008) os valores sociais e pessoais podem se materializar em programas, leis e políticas

de uma sociedade e ser expressos em práticas. Silva (2011), amparado em teorias críticas e pós-críticas do currículo, reitera a não neutralidade dos textos curriculares, questionando o tipo de humano e de sociedade desejável, subsumidos em suas proposições. Com base nesses entendimentos, primeiramente analisamos os princípios, valores e ações que sustentam as DCN para os cursos de Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura).

Com essa finalidade, identificamos e mobilizamos alguns discursos, extraídos do arquivo, que apresentaram repetições em todo o documento. Assim, identificamos que essas repetições fazem remissão, principalmente, a determinados tipos de valores, que Lacey compreende como sendo da ordem dos pessoais e sociais, como cidadania, seguida de democracia, e solidariedade. Ao analisarmos que os termos cidadania e formação de cidadão(s) são recorrentes em outros documentos curriculares, como PCN e BNCC, optamos por analisar os excertos que fazem remissão a eles no arquivo em questão.

No processo, relacionamos o texto à sua discursividade, ou seja, aos possíveis sentidos que podem ser produzidos ao analisarmos o texto em seu contexto, bem como ao modo como o conceito de cidadania é discutido no âmbito da Educação CTS, por diferentes autores, como: Auler e Delizoicov (2015), Strieder (2012), Santos (2012), Nascimento e Linsingen (2006), Santos e Mortimer (2002).

Após a definição do discurso recorrente, ao qual iríamos nos debruçar na análise, produzimos os primeiros questionamentos ao texto das DCN: Que sentidos de cidadania podem ser produzidos pelos cursos de ciências biológicas ao se orientarem por essas diretrizes? O que implica formar um profissional de ciências biológicas para a cidadania?

Primeiramente, destacamos os excertos que remetem ao termo nas DCN. Partiremos, aqui, da apresentação daqueles em que aparece a simples citação ao termo. Com o intuito de analisar cada excerto, iremos, doravante, denominá-los de Discurso 1, 2, 3 e 4 e assim sucessivamente.

As palavras cidadania ou cidadão (s) aparecem inicialmente no item 1 das DCN, denominado Perfil dos Formandos (BRASIL, 2001, p. 3), no qual são explicitadas algumas características que o formando em Ciências Biológicas deverá possuir:

D1 – a) generalista, crítico, *ético, e cidadão com espírito de solidariedade* (grifo nosso);

D2 – d) comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critério humanísticos, *compromisso com a cidadania* e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais (grifo nosso);

No item 4, dos conteúdos curriculares, há referência novamente à formação para a cidadania, no subitem Conteúdos Básicos (BRASIL, 2001, p. 5), no qual são destacados os fundamentos filosóficos e sociais do curso de Ciências Biológicas:

D4 – Reflexão e discussão dos aspectos éticos e legais relacionados ao exercício profissional. Conhecimentos básicos de: História, Filosofia e Metodologia da Ciência, Sociologia e Antropologia, para dar suporte à sua atuação profissional na sociedade, *com a consciência de seu papel na formação de cidadãos* (grifo nosso).

O que nos chama a atenção, durante a leitura do arquivo, em relação aos papéis e responsabilidades atribuídos ao profissional biólogo, de formar para a cidadania, é o fato de não haver no texto uma definição precisa do sentido que os elaboradores das DCN estão atribuindo ao termo. Entendemos que esse silenciamento favorece uma leitura polissêmica e condicionada pelas compreensões que os professores formadores desses profissionais possuem sobre cidadania e ser/tornar-se cidadão. Nos respaldamos em dois excertos presentes no documento, que nos levam a produzir duas interpretações distintas do conceito de cidadania: como responsabilidade socioambiental e como formação para o mercado de trabalho. Esses dois discursos dominantes sobre cidadania, mobilizados durante a nossa leitura do arquivo, serão discutidos de modo mais aprofundado posteriormente.

A polissemia do conceito de cidadania é alvo de inúmeras discussões, como as levantadas pelos autores Milton Santos (2007), Gilberto Dimenstein (2012), Paulo Freire (1996; 1987) dentre outros, e a própria discussão do termo, no interior do ensino de ciências e do movimento CTS, está fortemente atrelada aos debates de participação social.

De acordo com Filho e Câmera Neto (2001), o conceito de cidadania variou muito desde seus 2500 anos de história e, essa variação, na compreensão dos autores, está vinculada às mudanças das estruturas sociais. Assim sendo, para cada modo de sociedade existe uma concepção do que seria cidadania e quem seriam os cidadãos.

Na contemporaneidade, a cidadania é percebida de duas formas: como uma prática social (atuação na sociedade, caráter ativo) e como um conceito (a condição de igualdade cívica e política). Essa concepção conceitual é uma herança cultural do iluminismo e dos ideais de liberdade e igualdade entre os homens, desde seu nascimento. Ideais estes que foram o alicerce das revoluções burguesas e o berço da ascensão do capitalismo (Morais, 2013).

Contudo, é fundamental sinalizar que a extensão dos direitos a toda população não possibilita o acesso efetivo a eles, nem mesmo os mais fundamentais, como: o direito à educação, à moradia e à alimentação. Essa característica marca a multiplicidade de sentidos de cidadania. Segundo Moraes (2013, p. 20912),

[...] a multiplicidade de significados construídos ao redor do conceito de cidadania pode ser resumida, portanto, como próxima de duas questões primordiais, que lhes fornecem conteúdo e nos auxiliam a vislumbrar seus limites: o campo dos valores e das práticas dos direitos e, em uma esfera distinta, a efetividade e/ou reconhecimento desses mesmos direitos.

Santos (2007) debate o conflito entre igualdade e desigualdades capitalistas, questionando como garantir efetividade de um com a existência do outro. Ele argumenta que a cidadania no Brasil é marcada pela má distribuição de renda e recursos, resultante da colonização e exploração, e agravada pelo neoliberalismo, que promove o consumo

e a alienação. O autor critica a cidadania voltada para conquistas pessoais através do consumo, resultando em uma cidadania mutilada no Brasil, no qual há cidadãos de diferentes classes, alguns mais que outros. Para ele, a alienação do capitalismo moderno, exacerbada pela mídia, nega a cidadania plena a algumas classes sociais.

O autor também critica o modelo tradicional de ensino, que forma uma escola seletiva e subordinada à lógica dos negócios. Ele defende o acesso à cultura e à educação como caminho para a cidadania, permitindo a reclamação de direitos e a transformação social. Santos (2007, p. 42) discute o caráter conformador da educação e como isso faz remissão à construção de uma compreensão passiva de cidadania, ao afirmar que a educação tradicional:

[...] ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem, quando o humanismo verdadeiro tem de ser constantemente renovado, para não ser conformista e poder dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do homem livre, para que ele se ponha à altura do seu tempo histórico.

Paulo Freire (1987), assim como Santos (2007), critica o modelo tradicional de educação, que instaura uma “cultura do silêncio”, devido à falta de participação social em decisões importantes. Sem acesso a uma análise crítica da realidade, as pessoas não reconhecem seu papel na busca por mudanças. Freire defende uma educação problematizadora, para formar cidadãos conscientes de seu contexto e direitos, essencial para a transformação social. Esses autores concordam que a cidadania ativa exige compreender o mundo e reivindicar direitos, formando sujeitos críticos.

Cruz e Ghiggi (2013) definem o cidadão crítico como aquele que entende processos sociais, políticos, econômicos e culturais, desenvolvendo uma consciência social e política. Para Freire (1987), formar um sujeito crítico envolve uma prática educativa que promova

a tomada de consciência, permitindo que indivíduos denunciem desumanizações e se tornem agentes de mudança. Ele acredita que, embora condicionados, os seres humanos não são determinados pelo sistema e podem transformar a realidade.

O sujeito social questiona a legitimidade do contrato entre o indivíduo e o Estado, participando na elaboração das regras que regem suas vidas. Freire (2000), destaca a necessidade de reconhecer o caráter coletivo da busca pela cidadania, com ações construídas coletivamente. Considerando essas discussões, repensar o currículo escolar e a formação profissional é crucial para construir uma sociedade que valoriza a cidadania coletiva, refletindo não somente sobre os conhecimentos, mas também sobre os valores morais. Na análise das DCNs, identificamos dois sentidos de cidadania: responsabilidade social e ambiental e preparação para o mercado de trabalho. Analisaremos esses sentidos, relacionando-os às discussões teóricas abordadas.

Cidadania como formação para responsabilidade social e ambiental

No item referente às competências e habilidades, temos o excerto D3 e, no perfil dos formandos, o D5, nos quais observamos haver, na continuidade do texto, a referência à responsabilidade socioambiental.

D3 – d) Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental (sic);

D5 – c) [...] consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnicos-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida (Brasil, 2001, p. 3, grifos nossos).

Destacamos, na descrição das Competências e Habilidades, os itens D6, D7 e D8, que também remetem a ideia de cidadania como formação para a responsabilidade social e ambiental.

D6 – a) pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;

D7 – d) portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental (sic).

D8 – k) orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade (Brasil, 2001, p. 3-4, grifos nossos).

Em síntese, os excertos analisados destacam a responsabilidade do cidadão na preservação do ambiente e na transformação da sociedade, atuando em favor da biodiversidade e da saúde pública, tanto na área técnico-científica quanto na elaboração de políticas e na busca pela melhoria da qualidade de vida. Eles apontam, também, para a responsabilização do indivíduo, fortalecendo o sentido do individualismo tão presente nas sociedades capitalistas. Discurso este que não questiona as grandes estruturas e corporações sobre as problemáticas sociais e ambientais, mas sim atrelada a responsabilidade e a culpa pelas mazelas sociais aos cidadãos, promovendo um silenciamento em torno da responsabilidade e ações da estrutura socioeconômica dominante.

Para alcançar essa finalidade, é necessário compromisso com princípios democráticos como dignidade humana, justiça, respeito mútuo, solidariedade e reconhecimento da diversidade étnica e cultural. Segundo Lacey (2008), esses princípios sustentam a democracia e a cidadania. Os valores sociais determinam quais valores pessoais são mais importantes para o sucesso e bem-estar na sociedade. Para obter reconhecimento e sucesso, o indivíduo deve expressar valores pessoais alinhados aos valores sociais da ordem dominante.

É importante atentar-se ao caráter articulador entre os valores sociais e pessoais, principalmente ao analisar um documento normativo de âmbito educacional/curricular e de abrangência nacional. Analisamos que esses valores sociais – coletivos – estão entrelaçados na sociedade pelas instituições, pelas leis e pelo modelo econômico capitalista, evocando valores pessoais dos indivíduos, por um processo que aparenta ser natural, mas é, necessariamente, um processo ideológico fundamental para a manutenção da estrutura social dominante.

Esse condicionamento ocorre por meio das instituições sociais, que funcionam como ferramentas nesse processo, ou nas palavras de Althusser (1983) como “[...] aparelhos ideológicos do estado”, nas quais, segundo Lacey (2008, p. 57), ocorre a incorporação de valores pessoais, quando a instituição “[...] oferta papéis nos quais os valores estão entrelaçados, encorajando o comportamento que o manifeste e práticas que o expressem”. Podemos observar essa incorporação na DCN, quando nela está atribuído ao papel do profissional formado em ciências biológicas os valores de ordem pessoal: responsabilidade socioambiental e formação para o mercado de trabalho.

Portanto, os valores pessoais e sociais estão diretamente relacionados. A adesão a certos valores pelas pessoas depende de suas relações com a comunidade, tradições e instituições. Esse contexto influencia quais valores são priorizados na sociedade. Lembramos que essa relação existe não conscientemente, mas pelo funcionamento da ideologia, uma vez que “[...] os valores pessoais, sustentados pelos valores sociais, podem parecer naturais e inevitáveis” (Lacey, 2008, p.61). Entretanto, observamos uma dualidade entre os valores pessoais ligados à cidadania. Se a instituição (MEC ou Estado) promove valores ambientais, esses não podem sustentar a mesma ideia de cidadania vinculada à formação para o mercado de trabalho, pois estes envolvem valores pessoais diferentes. Como observado, nos excertos que serão analisados, em seguida, que produzem um sentido de cidadania como formação de pessoas para o mercado de trabalho.

Cidadania como formação para o mercado de trabalho

Retornando ao item referente ao Perfil dos formandos, temos o excerto D9, que remete a discursos sobre a formação para o mercado de trabalho, também presente nos excertos do item Competências e Habilidade: D9, D11, D12 e D13.

Como parte do Perfil dos Formandos,

D9 – f) apto a atuar multi e interdisciplinarmente, *adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo* (Brasil, 2001, p. 3, grifos nossos);

Nas Competências e Habilidades,

D11 – j) desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, *preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação*;

D12 – l) atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, *de modo a estar preparado a contínua mudança do mundo produtivo*;

D13 – n) comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, *assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional* (Brasil, 2001, p. 3-4, grifos nossos).

Nos discursos acima, observamos a presença dos valores pessoais: adaptabilidade, flexibilidade e disponibilidade diante das mudanças e demandas constantes do mercado de trabalho. Desde a perspectiva teórico-metodológica que embasa nossa análise, podemos inferir que esses valores podem produzir um sentido de passividade e imobilismo diante de novas dinâmicas.

Vale ressaltar que, em um curto trecho do arquivo (D13), há a citação à participação sindical como inerente ao exercício profissional. O que redundaria em mais uma dualidade: Como é possível manter uma postura de imobilismo e, ao mesmo tempo, comprometer-se com a participação sindical, sendo essencialmente uma luta constante por

maior participação nas decisões sobre o mundo do trabalho e por melhores condições de trabalho?

Diante da análise dos discursos presentes no arquivo, percebemos que a dualidade ou dubiedade de sentidos, que se produz no arquivo analisado, é uma característica que ronda o termo cidadania e a compreensão do que é ser cidadão. Pensamos que essa não explicitação de sentido é proposital, principalmente por se tratar de um documento de cunho normativo e instrutivo.

Como citado por Flôr e Tropic (2018), essa é uma característica recorrente em documentos marcados em sua elaboração por relações de força, no qual, durante o exercício de análise, é importante levar esse fator em consideração. Os autores abordam que a dualidade também pode agregar a característica de neutralidade ao discurso, onde o enunciador não deixa explícito suas intenções e os verdadeiros sentidos que quer exprimir.

Esse caráter neutro se aplica amplamente aos textos de lei, de acordo com Flôr e Tropic (2018), entretanto, as relações intertextuais existem, por mais que não se apresentem de forma específica. Assim, analisamos que as diretrizes para os cursos de Ciências Biológicas corporificam elementos do discurso autoritário (ORLANDI, 2009). Dadas as suas condições de produção, podemos inferir que há uma disposição para a leitura literal do texto, de forma acrítica, induzindo a uma leitura única.

“Há cidadãos neste país?”

Na análise do arquivo, identificamos dois sentidos de cidadania nas DCN: formação para a responsabilidade social e ambiental e para o mercado de trabalho. Observamos um esvaziamento do sentido de cidadania e de cidadão, levando-nos à questão de Milton Santos: “Há cidadãos neste país?”

Ao analisar os termos cidadania e a formação de cidadãos no arquivo, notamos a falta de consenso entre os enunciadores, resultando em um tipo de silenciamento. Conforme Orlandi (2007), o

silenciamento é intencional, ao direcionar a cidadania a determinados sentidos, excluindo outros. Este silenciamento não é explícito, sendo percebido por meio de pistas, que precisam ser confrontadas com as teorias que sustentam a análise. Assim, mobilizamos os discursos de Paulo Freire e Milton Santos sobre cidadania durante a análise, conforme sugerido por Orlandi (2007, p. 55), apelando à interdiscursividade.

Ao mobilizar Freire e Santos, adotamos uma perspectiva crítica educacional que questiona os propósitos da educação científica nos Estudos e Educação CTS. Nossa análise é atravessada pelo interdiscurso, influenciado por concepções e leituras anteriores. O interdiscurso sobre as DCN e cidadania é crucial para o analista interpretar e discutir o tema.

Os debates de Paulo Freire e Milton Santos são mobilizados por autores dos Estudos e Educação CTS, especialmente no contexto sul-americano e latino. A transferência científica e tecnológica, criticada por Auler e Delizoicov (2015), não é somente um modelo de industrialização, mas de sociedade, onde a participação cidadã é mínima. Este modelo serve aos interesses globalizadores dos “países desenvolvidos”.

Assim, podemos concluir que a busca por uma nova sociedade contrasta com o ideal globalizado de progresso linear, criticado por autores CTS. A transferência científica e tecnológica não melhorou a qualidade de vida na América Latina, na qual muitos ainda carecem de direitos básicos. Autores como Auler e Delizoicov (2015), defendem uma educação que forme sujeitos participativos, superando decisões tecnocráticas. A educação CTS voltada para a cidadania, conforme Santos (2012), visa desenvolver a capacidade de decisão e valores, compreendendo questões históricas, éticas, políticas e socioeconômicas. A proposta curricular CTS exige análise crítica dos conteúdos científicos e tecnológicos, superando o uso superficial do slogan CTS nos documentos do MEC.

Santos e Mortimer (2002), destacam que a Educação CTS deve promover valores coletivos, questionando a ordem capitalista. Desse

modo, consideramos que a formação para a cidadania deve incluir discussão de valores sociais e pessoais nas habilidades e competências do currículo científico e tecnológico, o que nos leva a questionar o tipo de cidadão que as DCN pretendem formar, posto que elas refletem a tensão entre valores capitalistas e a cidadania real.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Teo Bueno; FERNANDES, João Paulo; MARTINS, Isabel. Uma análise qualitativa e quantitativa da produção científica sobre CTS (ciência, tecnologia e sociedade) em periódicos da área de ensino de ciências no Brasil. **Anais [...]** VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 7, p. 3-7, 2009. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/852.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. v. 2.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AULER, Décio. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Revista Ciência e Ensino**, Piracicaba, v. 1, p. 1-20, 2007. Disponível em: <http://200.133.218.118:3537/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/147/109>. Acesso em: 27 ago. 2024.

AULER, Décio.; DELIZOICOV, Demétrio. Investigação de temas CTS no contexto do pensamento latino-americano. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 275-296, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4525/4133>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.684, de 3 de setembro de 1979. Regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF. 4 set 1979, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6684.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 1.301, de 06 de novembro de 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de ciências biológicas. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002, publicada em 04 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf> . Acesso em: 27 ago. 2024.

CARDOSO, Andiar Pereira dos Santos. **Contribuições da epistemologia de Hugh Lacey para a educação CTS: o contexto da nanotecnologia**, 2017.

CORRÊA, Raquel Folmer. Considerações sobre desenvolvimento de tecnologias sociais no Brasil contemporâneo. **Anais [...]** IX Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Cidade do México, 2012. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-062/76.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CRUZ, Claudete da; GHIGGI, Gomercindo. Apontamentos acerca do significado de cidadania e da formação do cidadão na perspectiva de Paulo Freire e Milton Santos. **Revista Offline**, v. 1, n. 2, p. 188-203, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22123/1/2013_art_crdacr uzgghiggi.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

DELIZOICOV, Demétrio.; AULER, Décio. Ciência, tecnologia e formação social do espaço: questões sobre a não-neutralidade. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 247-273, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37690/28861>. Acesso em: 23 ago. 2024.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2012. v. 1.

FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha; TRÓPIA, Guilherme. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 144-157, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.609>. Acesso em: 18 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEREMIAS, Bethania Medeiros. Produção de sentidos sobre tecnologia no grupo Observatório da Educação-Ciências: discursos e problematizações. **Tese** (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2016.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 55, p. 167-186, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wGNMCyg58T6Dt8T8xRWFyWj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2024.

LACEY, Hugh. **Valores e atividade científica**. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia, 2008.

MACIEL, Reully Mary Ferreira; ANIC, Cimara Calvi. O biólogo professor e o professor de biologia: reflexões de licenciandos acerca da profissão e da formação docente. **Educitec**, Manaus, v. 5, n. 12, p. 69-88, dez. 2019. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/768/335>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MORAIS, Ingrid Agrassar. A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea. *In: Anais [...]* 11º Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: https://www.kufunda.net/publicdocs/7598_5556.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta; VON LINSINGEN, Irlan. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergência**, v. 13, n. 42, p. 95-116, 2006. Disponível em: <https://repi.ufsc.br/sites/default/files/Textos%205%20e%206.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios & procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: O Brasil. *In: Anais [...]* I Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD), 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de educação brasileira para a abordagem CTS (Ciência - Tecnologia - Sociedade). **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 1-23, dez. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129518326002> . Acesso em: 11 ago. 2024.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. O contexto científico-tecnológico e social acerca de uma abordagem crítico-reflexiva: perspectiva e enfoque. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 49, n. 1, p. 1-14, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2116>. Acesso em: 15 ago. 2024.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. A evolução do conceito de cidadania. **Revista de Ciências Humanas da UNITAU**, v. 7, n. 2, p. 55-70, 2001 (Mimeo).

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; DELA-SILVA, Silmara. Arquivo. *In*: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise; DELA-SILVA, Silmara (Orgs.). **Discurso, arquivo e...** Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 11-21.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, Widson Luiz Pereira dos. Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, [S.L.], v. 9, n. 17, p. 49, 31 dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v9i17.1647>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 9, n. 11, p. 85-102, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55144/33537>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SCHNORR, Samuel Molina. **Ciência, tecnologia e sociedade na contemporaneidade**: implicações educacionais tramadas ao pós-estruturalismo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/2917/Samuel%20Molina%20Schnorr_Dissertacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 23 ago. 2024.

SILVA, Maria Aparecida. **Currículo para além da pós-modernidade**, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt12-2444-int.pdf> . Acesso em: 11 ago. 2024.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STRIEDER, Roseline Beatriz. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil**: sentidos e perspectivas. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13062012-112417/publico/Roseline_Beatriz_Strieder.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

APRENDIZAGEM COMBINADA BASEADA EM PROBLEMAS. DESIGN E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO¹

Mario Giampaolo
Caterina Garofano

Projetando um modelo de ensino combinado: do macro...

Este capítulo descreve um modelo de ensino misto baseado em problemas, utilizado como ferramenta para treinamento profissional, e avalia sua eficácia relativa, conforme percebida por profissionais em treinamento. O modelo foi desenvolvido como parte de um projeto de pesquisa colaborativa entre pesquisadores universitários e educadores que atuam no sistema educacional informal italiano. O trabalho de design seguiu a arquitetura do macro e microdesign (Rivoltella, 2021). O nível macro teve a ver com a arquitetura geral da experiência de treinamento, visando promover processos de reflexão crítica sobre a experiência profissional, o conhecimento e as habilidades adquiridas pelos participantes ao longo dos anos de trabalho. O macrodesign é uma fase delicada, pois dele depende a estrutura geral da proposta; o pressuposto que norteou esta etapa de concepção é que um adulto, neste caso um profissional que ingressa ou reingressa na universidade, aprende em contextos de formação apenas se sua experiência e conhecimento prático forem potencializados (Bracci, 2017; Fabbri & Rossi, 2008; 2010; Fabbri, 2011), bem como se for colocado em posição de ser ator e não espectador passivo de sua própria aprendizagem (Quadro 1).

¹ Este capítulo foi traduzido do inglês para o português sob a responsabilidade dos organizadores da coletânea.

Quadro 1 - Principais pressupostos de Lindeman sobre aprendizagem de adultos

Adultos são motivados a aprender quando suas necessidades e interesses são atendidos.
A orientação para a aprendizagem de adultos é centrada na vida.
A experiência é o recurso de aprendizagem mais rico para adultos.
Os adultos têm uma profunda necessidade de autodireção.
As diferenças individuais entre as pessoas aumentam ao longo dos anos.

Fonte: Knowles, Holton III e Swanson, 2005

O modelo é proposto como um dispositivo (Rivoltella & Rossi, 2019) para a oferta online e presencial de formação profissionalizante, específica, neste caso, para a figura do educador, mas adaptável a diferentes tipos profissionais.

O modelo inspira-se numa abordagem de aprendizagem baseada em problemas (Barrows, 1986, 1994, 1996; Barrett, 2001; Dolmans et al., 1997; 2005; De Graaf & Kolmos, 2003; Savery, 2006; Savery, Duffy, 1995; Schmidt, 1983), inscrita no quadro mais geral das metodologias de formação ativa e experiencial. A abordagem promove a aprendizagem através da utilização de situações reais que propõem um desafio, um dilema ou um problema. A abordagem privilegia a experiência do aprendiz (Savery, 2006) e estimula a capacidade de analisar situações por meio da formulação de perguntas, bem como de levantar hipóteses sobre possíveis soluções para problemas complexos, pouco estruturados e interdisciplinares (Quadro 2).

Quadro 2 - Princípios de Aprendizagem Baseada em Problemas usados pelo modelo aqui descrito.

Características		Estudantes	Professores e tutores
• Aprendizagem centrada na pessoa; • colaboração e cooperação entre os participantes; • discussões sobre		envolvidos pelos personagens e circunstâncias da história; • identificam os problemas	• são facilitadores; • incentivam a exploração do caso e a consideração das ações dos

situações específicas, eventos críticos na prática profissional; • questões e dilemas que não possuem uma resposta inequívoca.		conforme os percebem; • conectam o significado do caso às suas próprias experiências profissionais; • utilizam sua própria formação e conhecimento; • formulam pontos de discussão e perguntas; defendem sua própria posição; • formulam estratégias para analisar dados e gerar possíveis soluções; • podem discordar e chegar a um acordo por meio da discussão.	protagonistas à luz de suas decisões.
---	--	--	---------------------------------------

Fonte: Giampaolo (2022)

Esses princípios, utilizados no design instrucional de atividades combinadas (Fabbri et al., 2020; Giampaolo & Fabbri, 2019; 2020; Giampaolo et al., 2021), permitem que o processo de aprendizagem seja estruturado da seguinte forma:

- *Posição do problema e primeira ativação*: os alunos são apresentados a um cenário problemático e recebem algumas informações para que possam construir uma representação apropriada do mesmo (Quadro 3). De fato, a primeira dificuldade na resolução de problemas reside justamente na necessidade de identificar e definir o problema, um processo baseado na interpretação dos dados disponíveis. Os alunos são convidados a definir o problema, por exemplo, compartilhando em um fórum online problemas semelhantes deduzidos de experiências

diretas ou indiretas, e a esboçar hipóteses preliminares de resolução por meio de comparação em espaços virtuais dedicados;

Quadro 3 - Tipos de cenários e suas características

Recursos	Tipo
● são baseados em situações do mundo real; ● problemas complexos projetados para estimular a discussão e a análise colaborativas; ● envolvem exploração interativa e centrada no aluno de situações problemáticas que sejam realistas e específicas.	● estudo de caso extenso e detalhado; ● casos descritivos e narrativos; ● minicasos; ● casos “alvo”; ● casos diretivos; ● casos de múltipla escolha.

Fonte: Elaborado pelos autores

- *Estudo e pesquisa individuais*: cada aluno pesquisa acessando um banco de dados de recursos de informação selecionados, comparando-se com casos semelhantes e tendo o apoio de um tutor, ou recorrendo a experiências pessoais relevantes, como frequentar um curso sobre temas semelhantes, acessar produtos culturais pertinentes ao problema, trocar perspectivas, conhecimentos e experiências com colegas (especialmente no caso, por exemplo, de adultos trabalhadores), etc.;

- *Reexame do problema e reflexão final*: com base nas informações coletadas, os alunos retornam ao problema para verificar a adequação das soluções hipotetizadas na fase inicial e revisá-las, mesmo profundamente, se a revisão for funcional para uma solução mais eficaz. A comparação e a discussão com os colegas permitem que eles aumentem a utilidade e a amplitude do conhecimento adquirido nos contextos considerados (Quadro 4).

Quadro 4 - Tempo para a condução dos casos

Fase	Atividade	Estimativa Minutos
localização do problema e primeira ativação	leitura/visualização de caso	15 - 45
	discussão em grupo	30
estudo individual e pesquisa	leitura aprofundada e material de estudo	60 - 180

revisão do problema e reflexão	redação de artigo (reflexões)	60 - 90
final	compilação de feedback	30

Fonte: Elaborado pelos autores

....do microplanejamento

Partindo dessa estrutura, passamos para o microplanejamento (Rivoltella, 2021), ou seja, a identificação do conteúdo e das atividades do curso, e o planejamento das aulas (Mishra, 2009). O microplanejamento do modelo PBL² híbrido consistiu em três fases.

A primeira fase é chamada de "ativação". Os alunos leem um cenário que apresenta um desafio ou exige a resolução de um problema (Quadro 5).

Quadro 5 - Dez regras básicas para construir o caso

1. Narre um acontecimento crítico, um dilema desorientador;
2. Concentre-se em questões próximas da experiência real dos profissionais.
3. Situe-o em tempos recentes.
4. Crie empatia com o personagem principal.
5. Inclua citações.
6. Seja relevante para os leitores.
7. Tenha um propósito educativo.
8. Provoque conflitos.
9. Force a tomada de decisões.
10. Seja de natureza geral.

Fonte: Herreid (2011)

Nesta etapa, os alunos são convidados a participar de um fórum de discussão, onde podem usar o conhecimento prévio para discutir o problema e compartilhar perspectivas, impressões e conhecimentos potencialmente úteis.

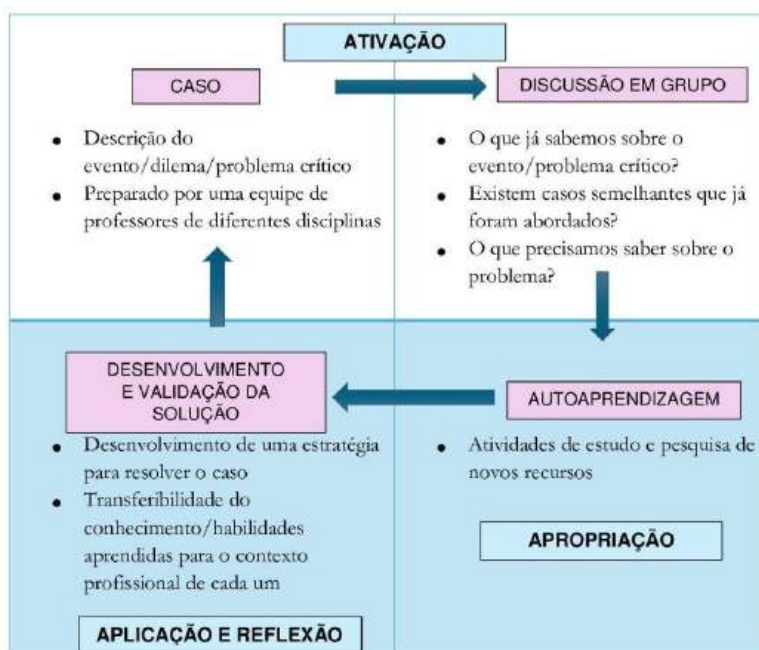
Na segunda etapa, denominada “apropriação”, os alunos se envolvem em um processo de autoaprendizagem: podem acessar recursos selecionados fornecidos pelo professor ou usar a internet e o banco de dados online da biblioteca para buscar recursos de

² Método conhecido no Brasil como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

aprendizagem por conta própria.

A terceira etapa, denominada “aplicação e reflexão”, conduz os alunos de volta ao problema inicial, realizando uma atividade na qual propõem uma estratégia para lidar com a questão crítica; posteriormente, nesta mesma etapa, um questionário permite que reflitam sobre como transferir o conhecimento recém-adquirido para o contexto profissional relevante (Figura 1).

Figura 1 - O modelo de aprendizagem online baseado em problema usado no curso.



O modelo foi implementado no sistema de gerenciamento de conteúdo de aprendizagem Moodle utilizando recursos e atividades da plataforma (Quadro 6).

Quadro 6 - Atividades e ferramentas que podem ser usados no Moodle plataforma.

Publicação dos casos	Condução da atividade	Avaliação das atividades
● “Rótulo” para instruções principais; ● “Página de texto” para conteúdo curto; ● “Link para um arquivo” para conteúdo mais extenso; ● “Link para um site” para acesso a recursos adicionais.	● “Fórum” para atividades de gerenciamento de casos propriamente ditas, discussão, revisão coletiva e avaliação aberta; ● “Entrega de tarefas” para reflexões individuais, também com interação entre professor e tutor; ● “Feedback” para conhecer a opinião dos alunos sobre o que aprenderam;	Ferramentas do Moodle que permitem configurar recursos de avaliação: ● “fórum”; ● “entrega de tarefas”.

Fonte: Elaborado pelos autores

Na fase de ativação, o recurso "página" permite que os participantes leiam o cenário e a atividade "fórum" permite que compartilhem conhecimento prévio com outros colegas; no fórum, cada participante é solicitado a escrever uma breve publicação e comentar pelo menos duas publicações de outros participantes. Na fase de apropriação, é possível fornecer aos participantes recursos de aprendizagem (Quadro 7) ou dar-lhes a oportunidade de pesquisar recursos úteis na web ou em bases de dados acadêmicas por conta própria: neste último caso, uma vez identificados os recursos, os participantes têm uma maneira de apresentá-los publicando uma publicação em um segundo fórum de discussão (Quadro 8).

Quadro 7 - Implementação on-line do modelo com recursos de aprendizagem fornecidos pelo professor

Fase	Moodle atividades e pesquisas	Modelos de uso	Atividades
Ativação	Página	Individual	Leitura de caso
	Feedback	Individual	Compreensão das questões sobre o caso
	Forum	Group Grupo	Discussão em grupo sobre conhecimentos prévios e a serem adquiridos
Apropriação	Folder	Individual	Estudo e pesquisas sugestivas para ensino
Aplicação e reflexão	Arquivo de tarefas Word	Individual	Desenvolvimento e soluções estratégicas
	Feedback	Individual	Questões de reflexão sobre a transferibilidade da aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 8 - Implementação online do modelo com atividades de pesquisas independentes

Fase	Modelo de atividades e pesquisas	Modo de uso	Atividades
Ativação	Página	Individual	Leitura de caso
	Fórum	Grupo	Grupo de discussão sobre conhecimentos prévios a serem adquiridos
Apropriação	Página	Individual	Orientação para condução da pesquisa
	Fórum	Grupo	Atividade para buscar recursos de aprendizagem
Aplicação e reflexão	Feedback	Individual	Questões de reflexão sobre a transferibilidade da aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores

Na fase de reflexão, um formulário está disponível para preenchimento: trata-se de um arquivo Word que indica os critérios para a formulação de uma possível estratégia de resolução de problemas; uma vez preenchido, o arquivo deve ser entregue por meio da atividade "tarefa". Por fim, a atividade "feedback" apresenta perguntas abertas que estimulam a reflexão sobre a possível transferência de conhecimento no contexto de trabalho.

A Avaliação do modelo

O objetivo da avaliação foi compreender se o modelo aplicado à plataforma Moodle foi percebido como significativo para a prática profissional dos participantes. A obtenção do objetivo foi facilitada pelas ferramentas de coleta de opiniões da plataforma Moodle. Em consonância com essas ferramentas, e em particular com o questionário *Constructivist On-Line Learning Environment Survey* (COLLES), um instrumento utilizado para avaliar ambientes de aprendizagem online utilizando categorias construtivistas de análise (Taylor & Maor, 2000), foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

- DR1: As atividades conduzidas de acordo com o modelo de aprendizagem online baseada em problemas possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos relevantes para a prática profissional?
- DR2: As atividades conduzidas de acordo com o modelo de aprendizagem online baseada em problemas possibilitam a reflexão crítica?
- DR3: As atividades conduzidas de acordo com o modelo de aprendizagem online baseada em problemas possibilitam a interação entre os participantes?
- DR4: As atividades conduzidas de acordo com o modelo de aprendizagem online baseada em problemas permitem que o professor/tutor apoie os participantes?

O instrumento inclui seis escalas, cada uma das quais aborda uma questão-chave sobre a qualidade do ambiente online:

- relevância para as práticas profissionais dos participantes;
- reflexão do participante;
- interatividade entre os participantes;
- apoio do professor/tutor ou apoio cognitivo;
- apoio entre os participantes;
- comunicação entre os participantes e o professor/tutor.

O questionário coleta dados sobre essas dimensões por meio de 24 perguntas fechadas (quatro perguntas para cada dimensão) com cinco modos de resposta (quase nunca/quase sempre). As seis escalas foram desenvolvidas com base nas teorias do construtivismo social, construcionismo social, construtivismo crítico, construto de coparticipação e cognição socialmente situada. Essas abordagens teóricas orientam pesquisas sobre o papel das predisposições dos alunos na definição da qualidade de seus diálogos online. As escalas abordam as percepções dos alunos sobre a existência de um ambiente virtual que os ajuda a se considerarem reflexivos e colaborativos (Taylor & Maor, 2000).

Os participantes responderam voluntariamente ao questionário após analisarem os casos fornecidos no curso (Tabela 9). A análise dos dados foi realizada calculando as médias das respostas dadas pelos participantes: foram calculados tanto os valores médios das respostas às questões individuais de cada escala quanto o valor médio das seis dimensões relacionadas a um único módulo; os valores obtidos podem fornecer uma imagem das opiniões dos participantes para responder às questões da pesquisa. A resposta ao DR1 foi dada pelo valor da dimensão “relevância para as práticas profissionais dos participantes”. A resposta ao DR2 foi dada pelo valor da dimensão “reflexão dos participantes”. A resposta ao DR3 foi dada pelo valor das dimensões “interatividade entre os participantes” e “suporte entre os participantes”. A resposta ao DR4 foi dada pelo valor das dimensões “suporte do professor/tutor ou suporte cognitivo” e “comunicação entre os participantes e o professor/tutor”.

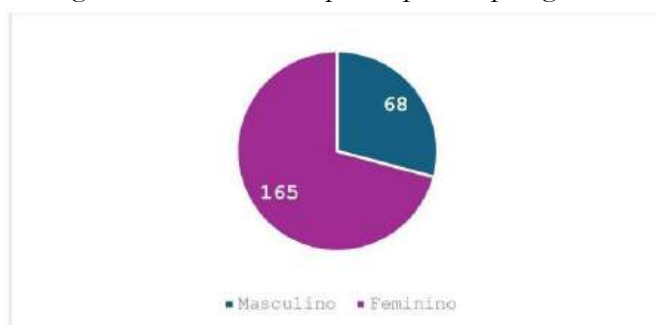
Quadro 9 - Respondentes do questionário por ano letivo e módulo frequentado

Ano Acadêmico	Módulos de cursos				
	Teorias da situação (modulo A e B)	Metodologia de investigação (modulo A e B)	Conflitos entre colegas	Verificação da eficácia da ação educativa	Total de matrículas nos cursos
2018-2019	63	72	47	47	97
2019-2020	24	23	28	36	68
2020-2021	42	43	37	36	68
Total de respostas	129	138	112	119	233

Fonte: Elaborado pelos autores

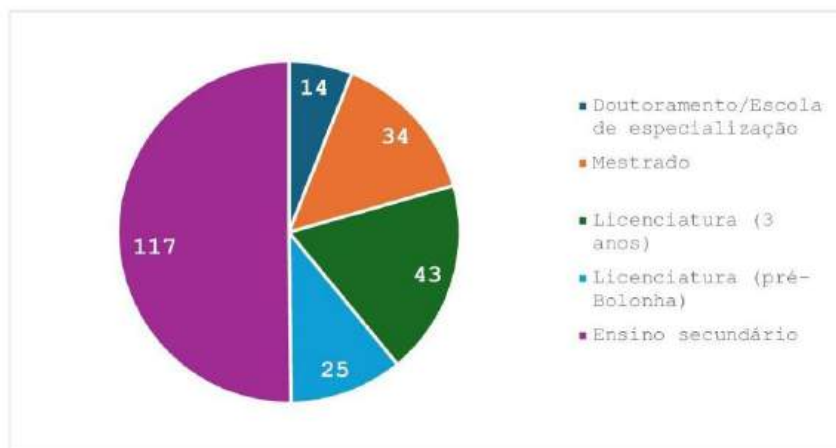
A seguir encontram-se as características sociodemográficas dos 233 participantes.

Figura 2 - Número de participantes por gênero



Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 3 - Número de participantes por nível educacional



Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 4 - Número de participantes por província e residência



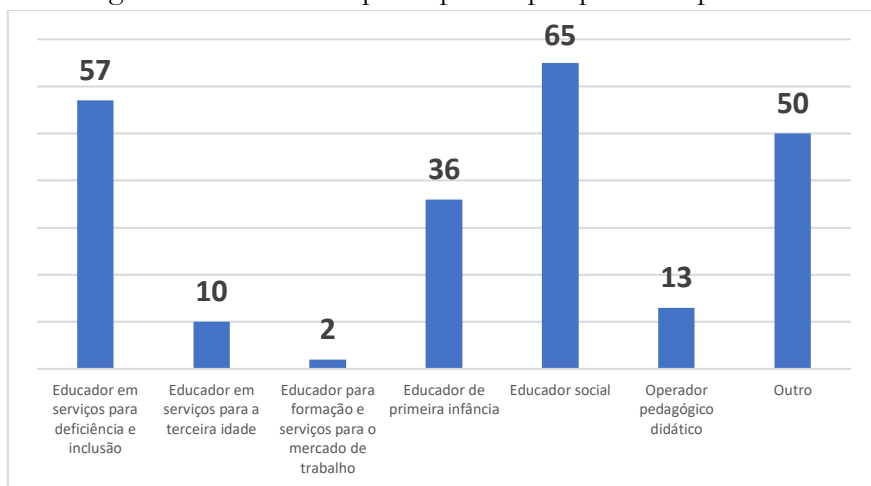
Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 5 - Número de participantes por anos de emprego



Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 6 - Número de participantes por perfil ocupacional



Fonte: Elaborada pelos autores

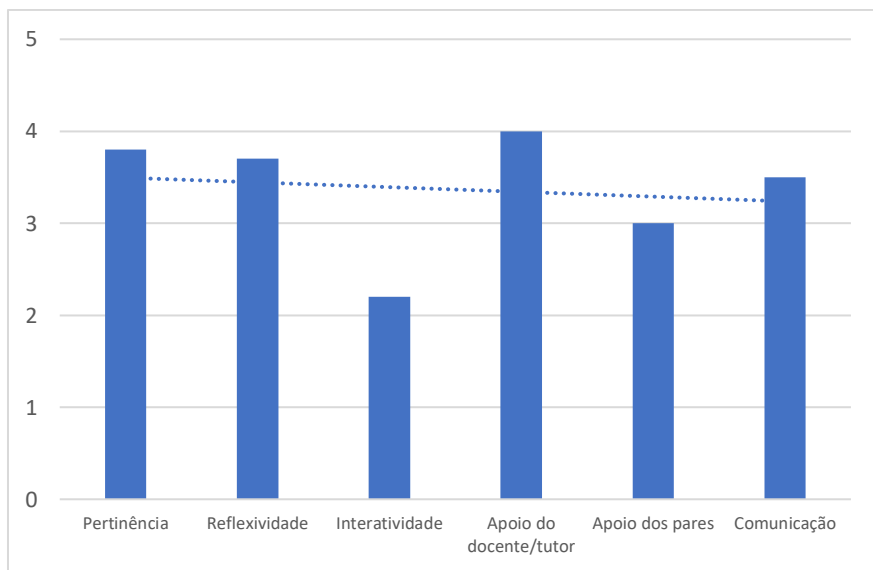
Resultados

Ao final das três edições do curso, foram coletadas as respostas dos participantes do questionário COLLES: os resultados abaixo referem-se aos seis módulos concluídos pelos participantes. Abaixo, estão os resultados das seis dimensões relacionadas às questões de

pesquisa.

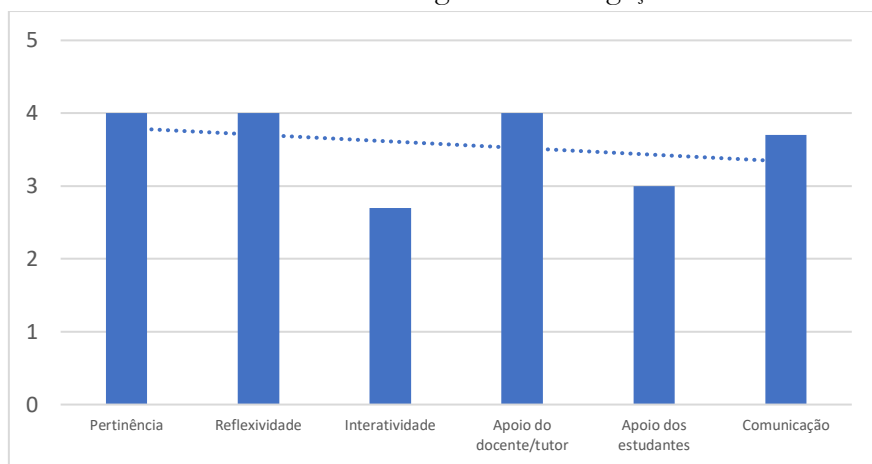
A Figura 7 mostra os resultados para os dois módulos "teorias situadas". O valor médio das respostas na dimensão "relevância" é 3,75, na dimensão "reflexão" é 3,75, na dimensão "interatividade" é 2,25, na dimensão "apoio ao professor/tutor" é 4, na dimensão "apoio aos pares" é 3 e na dimensão "comunicações" é 3,50. A Figura 8 mostra os resultados para os dois módulos "Metodologias de Pesquisa". O valor médio das respostas na dimensão “relevância” é 4, na dimensão “reflexão” é 4, na dimensão “interatividade” é 2,75, na dimensão “apoio do professor/tutor” é 4, na dimensão “apoio dos pares” é 3 e na dimensão “comunicações” é 3,75.

Figura 7 - Valores médios das respostas dadas pelos participantes no módulo “teorias situadas”



Fonte: Elaborada pelos autores

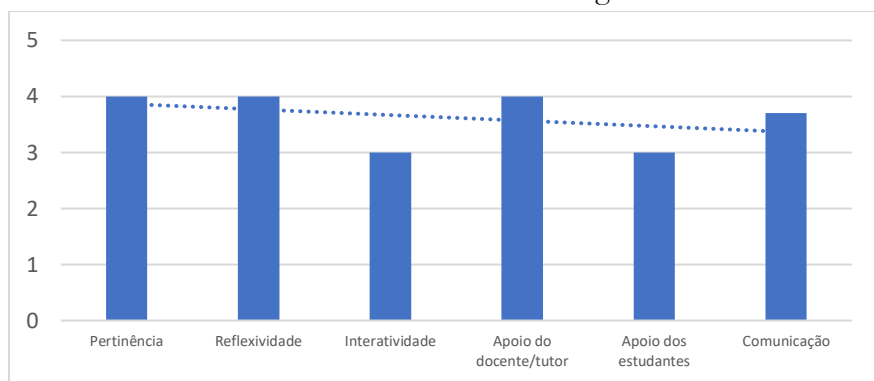
Figura 8 - Valores médios das respostas dadas pelos participantes no módulo “metodologias de investigação”



Fonte: Elaborada pelos autores

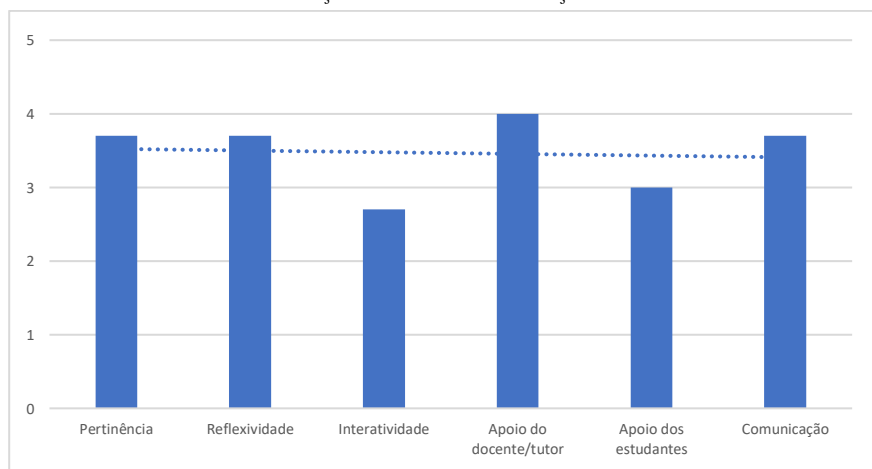
A Figura 9 apresenta os resultados para os dois módulos “conflitos entre colegas”. O valor médio das respostas na dimensão “relevância” é 4, na dimensão “reflexão” é 4, na dimensão “interatividade” é 3, na dimensão “apoio professor/tutor” é 4, na dimensão “apoio entre pares” é 3 e na dimensão “comunicações” é 3,75. A Figura 10 apresenta os resultados para os dois módulos “verificação da eficácia da ação educativa”. O valor médio das respostas na dimensão “relevância” é 3,75, na dimensão “reflexão” é 3,75, na dimensão “interatividade” é 2,75, na dimensão “apoio professor/tutor” é 4, na dimensão “apoio entre pares” é 3 e na dimensão “comunicações” é 3,75.

Figura 9 - Valores médios das respostas obtidas dos participantes no módulo “conflitos entre colegas”



Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 10 - Valores médios das respostas obtidas dos participantes no módulo “verificação da eficácia da ação educativa”



Fonte: Elaboração própria

Os valores das respostas aos itens individuais são fornecidos no apêndice relevante encontrado na segunda parte do volume.

Conclusões e reflexões

O modelo descrito foi desenvolvido para proporcionar um percurso de aprendizagem muito próximo da experiência e prática dos contextos de trabalho dos profissionais da educação. Seguindo essa intenção, a PBL foi escolhida como abordagem de ensino e implementada na plataforma Moodle. Durante as fases de ativação, apropriação e reflexão, o conhecimento prévio e as novas aprendizagens podem ser aplicados para formular estratégias de resposta a diferentes problemas.

Os resultados mostram que as dimensões “relevância” e “reflexão” recebem uma avaliação muito positiva; também são satisfatórias as opiniões dos participantes quanto ao apoio e à comunicação com professores e tutores; menos positivas, no entanto, são os resultados obtidos em termos de interação e apoio entre os participantes. Para aprimorar esta última dimensão, diversas estratégias sugeridas na literatura podem ser adotadas: formar pequenos grupos nos quais todos os membros devem estar envolvidos na criação de um trabalho final e cada um deve se sentir responsável pela contribuição que dará ao trabalho comum, também tendo em vista a avaliação. Também pode ser importante descobrir que tipo de grupo seria mais adequado para profissionais da área da educação: grupos liderados por tutores, cooperativos ou colaborativos; garantir que os grupos trabalhem efetivamente, no entanto, será o objetivo em futuras aplicações do modelo.

Referências

BARRET Terry. Philosophical principles for problem-based learning: Freire's concepts of personal development and social empowerment, intervento nella conferenza **The Power of Problem-based learning. Experience, Empowerment, Evidence per Australian PBL Network** presso la University of Newcastle, Australia, 16-17 aprile, 2011.

BARROWS Howard S. A taxonomy of problem-based learning methods, in **Medical Education**, n. 20, 6: 481-486, 1986.

BARROWS Howard S. **Practice-Based Learning: Problem-Based Learning Applied to Medical Education**, Southern Illinois University School of Medicine Press, Springfield, 1994.

BARROWS Howars S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview, in **New Directions For Teaching And Learning**, n. 68: 3-12, 1996.

BRACCI Francesca. **L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative**. Milano: Unicopli, 2017.

DE GRAAF Erik, KOLMOS Anette. Characteristics of problem-based learning, in **International Journal of Engineering Education**, n. 19, 5: 657-662, 2003.

DOLMANS Diana, SNELLEN-BALEDONG Hetty, VAN Der VLEUTEN Cees. Seven principles of effective case design for a problem-based curriculum, in **Medical teacher**, n. 19, 3: 185-189, 1997.

DOLMANS Diana, DE GRAVE Willem, WOLFHAGEN Ineke, VAN Der VLEUTEN Cees. Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research, in **Medical Education**, n. 39, 7: 732-741, 2005.

FABBRI Loretta., ROSSI Bruno. **Cultura del lavoro e formazione universitaria**. Milano: FrancoAngeli, 2008.

FABBRI Loretta., ROSSI Bruno. **Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione**. Milano: Guerini, 2010.

FABBRI Loretta. Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi, in **Educational Reflective Practices**, n. 1, 1-2: 39-57, 2011.

FABBRI Loretta, GIAMPAOLO Mario, CAPACCIOLI Martina. Blended Learning and Transformative Processes: A Model for Didactic Development and Innovation, intervento presso **l'International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online**, 2020.

GIAMPAOLO Mario, FABBRI Loretta. Online Problem Based Learning for the Professional Development of Educators, in Burgos D., a cura di, **Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online**, atti del convegno HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science, Springer, Cham, vol. 1091: 41-53, 2019.

GIAMPAOLO Mario, FABBRI Loretta. Online problem-based learning. Il modello dell'Università di Siena, in Atti del convegno **Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze**, Roma, 26-27 settembre 2019.

GIAMPAOLO Mario, FABBRI Loretta, RANIERI Maria. Designing problem-based learning for blended programs: the collaboration among practitioners and researchers, in Scholkmann A., Tellús P.K., Ryberg T., Hung W., Birch Andreasen L., Busk Kofoed L., Limskov Stærk Christiansen N., Randrup Nielsen S., a cura di, **Transforming PBL through hybrid learning models: timely challenges and answers in a (post)-pandemic perspective and beyond**, Aalborg University Press, Aalborg, pp. 454-458, 2021.

GIAMPAOLO Mario. **Proble, Based Learning On-Line**. Modelli, strumenti e casi per lo sviluppo professionale. Milano: FrancoAngeli, 2022.

KNOLWES Malcom S., HOLTON Elwood F., SWANSON Richard A. **The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development**. Taylor & Francis Ltd, Boston, 2005.

MISHRA, R. C. **Lesson Planning**. New Delhi: APH Publishing Corporation, 2009.

RIVOLTELLA Pier Cesare., ROSSI Pier Giuseppe. a cura di, **Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione**. Brescia: Scholè, 2019.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Apprendere a distanza. Teorie e metodi**. Milano: Raffaello Cortina editore, 2021.

SAVERY John R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, in **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, vol. 1, n. 1: 9-16, 2006.

SAVERY John R., DUFFY Thomas M. Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework, in **Educational technology**, vol. 35, n. 5: 31-38, 1995.

SCHMIDT Henk G. Problem-based learning: Rationale and description, in **Medical Education**, vol. 17, n. 1: 11-16, 1983.

TAYLOR Peter, MAOR Dorit. Assessing the efficacy of online teaching with the Constructivist Online Learning Environment Survey, intervento presso il **Teaching and Learning Forum**, 2000.

A OBSOLESCÊNCIA HUMANA NA ERA NEOLIBERAL DIGITAL E OS DESAFIOS DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL¹

Fabiane Santana Previtali
Valter Machado da Fonseca
Arthur Meucci

As crises são sempre apenas soluções momentâneas violentas das contradições existentes, irrupções violentas que restabelecem momentaneamente o equilíbrio perturbado (Marx, 1988, p. 188).

Introdução

No capitalismo do século XXI, o aumento das desigualdades econômicas é acompanhado por um recrudescimento das tendências autoritárias na dimensão política, incluindo-se os países dominantes do Norte global, como Estados Unidos e Reino Unido. Com a queda do Muro de Berlim em 1989 e o fim da URSS nos anos 1990, o modo de vida capitalista foi se espalhando pelo mundo, tornando-se efetivamente global.

A prevalência dos interesses das empresas privadas no ordenamento social foi, pouco a pouco, destruindo as estruturas coletivas capazes de obstruir a lógica mercadológica, como os sindicatos e as estruturas político-jurídicas de defesa dos chamados direitos sociais e dos serviços públicos no âmbito do Estado Social. Em nome dos lucros dos capitais, impôs-se o neoliberalismo, o Estado Mínimo e a austeridade financeira à classe-que-vive-do-trabalho² que,

¹ O capítulo está fundado na exposição realizada no “Seminário Internacional Educação emancipatória na atualidade. Novas perspectivas na América Latina e no sul da Europa”, mesa 4: “Educação, processos participativos e democracia”, entre os dias 23 e 25 de maio de 2023 na Universidade Federal de Viçosa. Agradecemos imensamente aos organizadores do evento o convite à participação no debate e à escrita desse artigo.

² Expressão cunhada por Ricardo Antunes ao se referir ao conjunto dos trabalhadores/as que vivem da venda da força de trabalho. Ver *Os Sentidos do Trabalho*. 2000.

por sua vez, passou a vivenciar a exacerbação da exploração, da subordinação e da discriminação.

Se houve um período histórico em que a classe burguesa foi obrigada a incluir as demandas do trabalho, estabelecendo uma via de compromisso democrático mediada pelo Estado para difusão da produção em massa taylorista-fordista, a partir do final da década de 1970, esse quadro começa a apresentar sinais de crise (Bihr, 1998; Harvey, 2011).

As crises do capital refletem as suas contradições internas, causadas pela superprodução e subconsumo, concentração de capital e aumento das desigualdades (Harvey, 2011). Essas crises não são somente cíclicas, mas inerentes a esse modo de produção fundado nos antagonismos de classe e resultam em instabilidade econômica e social (Mészáros, 2008).

A crise do modo de produção e acumulação do capital que se instaura nos anos 70 do século XX marca a ascensão da Nova Direita em países berços da Socialdemocracia, como a Inglaterra, e traz consigo a ideologia neoliberal e da Nova Gestão Pública como novo receituário a ser seguido (Ball, 2013; Hall; Gunter, 2015; Hill, 2019). Nesse contexto, setores públicos, como a educação e a saúde, que até então eram tidos como direitos inalienáveis do ser humano, tornam-se nichos de negócios a serem explorados pelo capital e seus trabalhadores/as tornam-se produtores de mais-valor para o capital.

Nas décadas subsequentes aos anos 1970, o processo destrutivo do capital adquiriu contornos ainda mais drásticos, acentuados pela intensificação das contradições de classe no interior do capitalismo e pela expansão da esfera financeira, culminando na crise de 2008-2009 (Harvey, 2011) que atingiu de forma ainda mais perversa os países subordinados na divisão internacional do trabalho, do chamado Sul global, como o Brasil, que mantêm, desde sempre, níveis brutais de exploração da classe trabalhadora (Antunes, 2019). Sob a Pandemia Covid-19 em 2020, as empresas de tecnologia puderam experimentar novas formas de organização e gestão do trabalho, como o teletrabalho e o *home-office*, valendo-se do isolamento social e às custas da

vulnerabilidade social da classe trabalhadora. Para Antunes (2022), a pandemia representou o grande laboratório de experimento do capital sobre as novas formas de exploração do trabalho e do mais-valor.

É nesse contexto, agravado ainda mais pela Pandemia Covid-19, que a ideologia neoliberal de extrema-direita de características neofascistas vem promovendo o que estamos chamando de “Obsolescência Humana”, isto é, a descartabilidade de pessoas por se tornarem inúteis e desnecessárias, um entrave mesmo, ao pleno desenvolvimento do modo de vida sob o capital. Estamos diante da ascensão do neofascismo sob o neoliberalismo. Um exemplo que evidencia seu crescimento e força pode ser visto no crescimento de forças políticas de extrema-direita, como Orbán (2010 – até os dias atuais) na Hungria, Trump (2017 – 2022), nos Estados Unidos, Bolsonaro (2019-2022) no Brasil, Milei (2023 – até os dias atuais) na Argentina. E, mais, recentemente, nas eleições para o Parlamento Europeu, liderados pela Itália e França³. Conforme Fontes (2019), a crise social gerada pelas políticas neoliberais propiciou um terreno fértil para o ressurgimento de ideias autoritárias e populistas de extrema-direita, isto é, fascistas.

O neofascismo é uma reinterpretação moderna do fascismo tradicional, adaptando suas táticas e retóricas às condições sociais, políticas e tecnológicas do século XXI. Embora o fascismo e o nazismo clássicos tenham sido derrotados na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), essas ideologias, que promovem a obsolescência e o descarte de determinados grupos humanos, ainda persistem. O fascismo, assim como o neofascismo e o neonazismo, não são desvios do modo de vida sob o capital, mas sim, meios pelos quais, em seus momentos mais críticos, esse metabolismo societal busca se manter e se reproduzir.

Nesse novo cenário, a educação escolar vai sendo fortemente impactada. Isso porque ela não é alheia às transformações que se processam no modo de produção capitalista. Assim, ao mesmo tempo que a escola é chamada a responder as demandas do mercado de

³ Disponível em: <https://results.elections.europa.eu/pt/resultados-eleitorais/2024-2029/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

trabalho tecnologizado, precário e sem direitos, profissionais da educação e estudantes negam essa adequação e exigem uma formação humana emancipada e transformadora.

Tendo em vista essas considerações, o artigo tem por objetivo, num primeiro momento, explorar as relações entre tecnologia digital, neoliberalismo e neofascismo e responder a seguinte questão: qual o papel da tecnologia nesse movimento complexo e contraditório das classes no capitalismo? Num segundo momento, busca-se refletir sobre o papel emancipatório da educação nesse novo contexto, marcado pelo avanço tecnológico e, numa aparente contradição, pela crise humanitária e ecológica que vivenciamos.

Desvelando a falsa neutralidade tecnológica

Para discutir a inovação técnica, é essencial entender que tudo o que o ser humano cria em sua interação com o meio ambiente é através do trabalho. Conforme Marx (2013), ao agir sobre o meio, os seres humanos produzem coisas úteis, transformam suas vidas material e subjetivamente, criam cultura e atribuem significados aos objetos ao seu redor. Nenhum outro animal, a não ser o animal social humano, dá significado ao mundo⁴.

A produção sociocultural corresponde a um determinado momento da sociabilidade humana para a produção e reprodução da vida. Portanto, a um modo de produção determinado num processo histórico marcado por contradições no bojo das lutas de classes. Como afirmaram Marx e Engels (2007), o aparato político-jurídico, a religião,

⁴ Importa dizer que as crenças, o simbólico, a cultura de modo geral, reflete, ao mesmo tempo que reforçam, as condições materiais da sociedade. Pode-se dizer que a luta de classes se dá também como luta ideológica, pelo controle dos sistemas de símbolos de determinada sociedade. A explicação da vida e da organização da vida social nos primórdios da história pertencem a homens e mulheres. Sob o patriarcado, criação histórica que remonta há 2.500 anos, portanto muito antes do capitalismo, tem-se a escravidão das mulheres, combinando tanto o racismo quanto o machismo e as relações de classe foram expressas e constituídas em termos de relações patriarcais. As sociedades de classe em geral e o modo de produção capitalista em particular se expressam em termos de relações de dominância de gênero que tem como base a família patriarcal. Para uma discussão mais profunda, ver Lerner (2022).

a linguagem, a educação, constituem a superestrutura da sociedade e não podem ser compreendidos por si, mas sim, sob determinadas condições materiais da vida.

Com o surgimento do capitalismo, a ciência e as invenções humanas vão assumindo centralidade na produção do modo de vida burguês, especialmente a partir da Primeira Revolução Industrial (1760). É com o surgimento da maquinaria e da grande indústria que Marx (2013) irá afirmar que o “homem torna-se apêndice da máquina”, isto é, o trabalho pode ser simplificado e determinado pelo ritmo e intensidade da tecnologia.

Marx (2013) explicou como as leis do capitalismo, em particular, a competição entre capitalistas por maiores lucros, forçam cada capitalista individual a reduzir seus custos para vender sua mercadoria a um preço menor. Para tanto, introduzem inovações técnicas e/ou organizacionais no processo de trabalho. A introdução de mudança tecnológicas e organizacionais promovida pelos capitalistas resulta no aumento da produtividade, ao ocorrer a substituição do trabalho vivo, ser humano, por trabalho morto, isto é, maquinário, criando assim uma população excedente que Marx (2013) chamou de exército de reserva de desempregados. Conforme o autor, no capítulo sobre a maquinaria, o capitalista substitui o trabalho por máquinas ao mesmo tempo que lança grande parte dos trabalhadores de volta ao trabalho bárbaro e faz da outra parte apêndice das máquinas.

Para Marx (2013), o processo de trabalho no capitalismo consiste em um processo de valorização do capital, sendo o seu objetivo principal o aumento da produção da mais-valia. A questão que se coloca para o capital é a de como aumentar a produção da mais-valia independentemente do prolongamento da jornada de trabalho. Esse processo torna-se possível através da introdução das inovações, que levam à redução do tempo de trabalho necessário - a parte do tempo que o trabalhador utiliza para si mesmo - e aumento do mais trabalho, que corresponde ao tempo de trabalho para o capitalista.

Com a inovação tecnológica, o capital controla melhor o trabalho e produz mais. Essa processualidade é inerente ao sistema capitalista, cujo cerne está na produção do mais-valor e, portanto, na necessidade fulcral de controlar e subordinar o trabalho humano, único produtor do valor e do mais-valor. Para a ciência burguesa, isso se chama “gestão eficiente” ou “científica”, conforme Braverman (1981), para quem arruinar as habilidades dos trabalhadores é uma das características fundamentais do desenvolvimento capitalista. Por isso não importa ao capitalista o que produzir, mas produzir para vender! Como diz Harvey (2018, p. 24), os capitalistas “São indiferentes às mercadorias que produzem. Se há mercado para gás venenoso, eles produzirão gás venenoso”.

A inovação tecnológica é, para Marx, não somente a máquina, mas todo um sistema de conhecimentos e estruturas organizacionais, que assume importância crescente no modo de produção capitalista. Portanto, os processos de inovação não são ao acaso, mas promovidos pelas relações sociais de produção sob a determinação do capital, isto é, para a produção e reprodução da valorização do próprio capital. A tecnologia traz em si uma determinação de classe. A melhor tecnologia será aquela que melhor produz, controlar e expropriar o trabalho vivo à fim de produzir mais valor. Para Previtali (2009, p. 146-147):

Agora a ciência como tecnologia aplicada ao processo de produção demonstra todo seu caráter de classe, sendo o seu desenvolvimento pautado na extração de sobre valor do trabalho humano, seja por meio do controle e expropriação do saber fazer, seja como meio do empobrecimento do sujeito que realiza trabalho.

É por esse motivo que, embora “tecnicamente” seja possível reduzir a jornada de trabalho, não necessariamente isso ocorre. A técnica em si não traz menos trabalho para as pessoas que trabalham. Para Braverman (1981), quando um trabalhador/a é contratado para um emprego o que está vendendo em troca de pagamento não é uma quantidade de trabalho, mas a sua força de trabalho *durante um determinado período de tempo*.

Assim, numa aparente contradição, ao invés da redução da jornada de trabalho mediante o avanço tecnológico, tem-se, atualmente, a sua ampliação. A redução da jornada de trabalho foi – e continua sendo – uma luta histórica, assim como são resultantes das lutas sociais os direitos do trabalho, como as férias, a assistência social e a aposentadoria. A jornada de trabalho de 8h foi uma conquista histórica e a extensão da jornada de trabalho, assim como a extensão do tempo para aposentadoria, que observamos atualmente, consistem, portanto, em um retrocesso histórico do ponto de vista da classe trabalhadora. O que está realmente em jogo neste processo é o conflito entre resistência dos/as trabalhadores/as e controle do trabalho pelos capitalistas. É essa dinâmica histórica e contraditória que está na base da mudança tecnológica.

No entanto, para os ideólogos da burguesia, a partir da Primeira Revolução Industrial, o desenvolvimento tecnológico começa a ser visto sempre como algo positivo e imperativo. Toda a explicação da vida em sociedade passa a orbitar sobre a ideologia do progresso⁵. Não há mediações aqui. Os entraves, ou no linguajar atual, “os desafios”, devem ser transpostos com a força da própria tecnologia à fim de que a sociedade e as instituições sociais se ajustem a nova ordem. O maior progresso é identificado com a mais avançada e sofisticada maquinaria, independentemente dos efeitos que possa ter, quer na espécie humana, quer no mundo natural na totalidade (Wallis, 2001).

Um dos grandes propagadores da tese da tecnologia como elemento central do processo de mudança econômica e social foi Joseph Schumpeter⁶, economista liberal, da primeira metade do século

⁵Para uma melhor compreensão da construção de um pensamento social em torno da ideia de progresso, que remota ao Racionalismo e ao Iluminismo, ver Bock, Kenneth. *Teorias do Progresso, desenvolvimento e evolução* (1978). In: BOOTMORE, T.; NISBET, R. **História da Análise Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Eds. 1978. P. 65-117.

⁶ Schumpeter (1883-1950) desenvolve suas teses em duas obras fundamentais: Na primeira, **Teoria do Desenvolvimento Econômico**, de 1911 o autor introduz a ideia de que o desenvolvimento econômico é impulsionado por inovações tecnológicas promovidas por empresários empreendedores ao introduzirem novas combinações de recursos produtivos. Já na obra **Capitalismo, Socialismo e Democracia**, de 1942 o autor desenvolve a teoria da "destruição criativa", descrevendo como as inovações revolucionárias destroem antigos setores e estruturas econômicas para criar outras, promovendo o progresso e dinamismo econômico e social.

XX. Nos anos 1970, suas ideias são revisitadas por Freeman (1987), Nelson e Winter (1982), Dosi (1984), Freeman e Perez (1988), que buscam explicar a crise do taylorismo-fordismo e a ascensão do toyotismo.

Para esses autores, após a Segunda Guerra Mundial, o paradigma tecnológico predominante foi da eletromecânica e traz consigo o taylorismo-fordismo, caracterizado pela utilização intensiva de energia e materiais baratos, especialmente petróleo e derivados, com foco na indústria automotiva. Organizacionalmente, esse regime difundiu a linha de montagem nas plantas industriais e a formação de grandes corporações, incluindo departamentos de P&D, atuando em mercados oligopolizados. O trabalho exigia muitos trabalhadores pouco qualificados, o "operário-massa", realizando tarefas repetitivas e sem sentido.

A partir do final da década de 1970, ainda segundo os autores, as economias capitalistas avançadas começaram a transição para um novo paradigma tecnológico, centrado na tecnologia de base microeletrônica. Este período de transição requereu mudanças institucionais, econômicas, políticas e educacionais para promover a formação de um novo sujeito social, voltado para um mercado de trabalho mais flexível e tecnológico, com maiores exigências em termos de escolaridade e habilidades, a fim de promover um novo ciclo de desenvolvimento econômico e social.

Assim, para os neoschumpeterianos, a mudança tecnológica desencadeia uma crise econômica que requer um período de ajuste institucional, quando mudanças sociais, políticas e culturais são necessárias para consolidação do novo paradigma tecnológico. Na visão desses autores, a tecnologia tem um papel independente e autônomo sobre as relações sociais e institucionais, dando um caráter determinista ao processo tecnológico. Conforme Previtali e Fagiani (2015, 2020 e 2022), há uma naturalização da técnica, como se ela ocorresse independentemente da exploração do trabalho humano. Esse discurso é falacioso e ideológico.

Ao chegarmos ao século XXI, no bojo da Quarta Revolução Industrial ou a Indústria 4.0, o progresso se mostra como um fenômeno amplamente contraditório. Sob o estágio mais avançado da técnica, permanece um certo mal-estar: a promessa de um mundo melhor não se efetivou. Na verdade, enquanto o desenvolvimento tecnológico avança, observamos o aprofundamento e a disseminação global da divisão entre aqueles que vivem do trabalho e aqueles que vivem da exploração do trabalho alheio. Em plena era digital, ápice do desenvolvimento tecnológico, vivenciamos o retrocesso dos direitos sociais e das garantias da vida humana em sociedade.

O porquê dessa aparente contradição reside no fato da tecnologia não ser inerte a ela mesma. Ao contrário, ela resulta da materialidade das lutas de classes. O pensamento liberal burguês obscurece o fato de a tecnologia ser expressão de uma relação social específica, ou seja, da exploração do trabalho. Conforme trabalhos anteriores (Previtali; Fagiani, 2015, Previtali; Fagiani, 2022), a tecnologia é um produto das relações sociais determinadas pelo capital e, enquanto mercadoria, pertence ao capital. Por isso, a inovação tecnológica sob o capitalismo sempre será uma forma de dominação do capital sobre o trabalho para realização do mais-valor. O trabalho, sob a determinação do capital, produz centralmente destruição humana e devastação ambiental (Wallis, 2001; Harvey, 2018).

Na era digital, o dinamismo tecnológico vem sendo compreendido em termos de níveis crescentes de informação e de execução melhorada de tarefas específicas (por exemplo, o 5G e o Big Data), com máquinas-robôs substituindo trabalhadores/as em uma vasta gama de empregos em termos manuais e mentais. Com a Inteligência Artificial adentrando esferas do trabalho cognitivo-criativo, impõe-se aos/às profissionais a perda de conteúdo formativo e de autonomia quanto aos conteúdos e metodologias próprios da profissão, assim como a precarização das condições laborais.

A dinâmica de mudanças tecnológicas segue a lógica da obsolescência programada, ou seja, mercadorias são deliberadamente projetadas para se tornarem obsoletas, quebrar ou se tornarem inúteis,

incentivando a compra de novos produtos. A descartabilidade das mercadorias reflete a descartabilidade do próprio trabalho humano, que para o capital é somente força de trabalho, um fator de produção, conforme a teoria do capital humano e que embasa a reforma do ensino médio de 2017, o NEM (Motta; Frigotto; 2017).

No capitalismo da era digital, há força de trabalho sobrando e a descartabilidade humana está na agenda política neoliberal neofascista que define que é ou não humano, o que pode e o que não pode viver! Esse fenômeno social contemporâneo que vivenciamos não é um desvio do capitalismo, mas a sua própria essência. É um modo de produção fundado na exploração irracional e destrutiva do ser social e da natureza, que devora a tudo e a todos para a realização de uma abstração, isto é, o próprio capital, conforme já observou Mészáros (2008).

Assim, não é a tecnologia em si, mas a sua determinação de classe que conduz necessariamente ao desemprego e à precarização (Braverman, 1981; Harvey, 2018; Antunes, 2019; Antunes, 2022). Sob a tecnologia digital, a precarização do trabalho se torna estrutural e global e aqueles que ainda têm emprego são constrangidos a aceitar salários mais baixos, enquanto ocorre a intensificação do trabalho (Antunes, 2019). Dessa forma, desenvolve-se a contradição no qual o desemprego coexiste com milhões de pessoas, em âmbito mundial, que precisam trabalhar mais horas ou ter vários trabalhos para sobreviver (Previtali; Fagiani, 2022). À crise de acumulação dos anos 1970, o capital derrota o trabalho e impõe o neoliberalismo e faz ressurgir as forças reacionárias do nazi-fascismo.

Nesse contexto, a escola, enquanto processo formativo político-social da classe trabalhadora, está em disputa. A ideologia do progresso universal com base na mudança tecnológica se expressa na formação unilateral para o mercado de trabalho precarizado, com ênfase no desenvolvimento de um espírito empreendedor pela educação escolar. Nela se impõem, diariamente, as teorias científicas-pedagógicas, supostamente neutras, que enfatizam uma individualidade

baseada na eficiência e no mérito por si só, sem relação com a estrutura social.

A dialética da escola e a educação como emancipação

Observa-se que a educação escolar se encontra submersa nas profundezas abissais da crise capitalista e os trabalhadores/as da educação enfrentam os mesmos problemas que o conjunto dos trabalhadores ao nível mundial, experimentando os desafios de uma educação coisificada e mercadológica. Nunca na história da educação ouviram-se tanto discursos em favor do mercado de capitais, inovação e empreendedorismo, configurando o pensamento neoliberal incrustado na escola e nas concepções teórico-práticas de educação.

Do mesmo modo, a educação, como uma conquista social, enfrenta os ataques das forças destrutivas neoliberais. A força destrutiva do capital, em consonância com as demandas neoliberais em todo o globo, percebeu o ponto crucial e o centro nevrálgico para a destruição de todas as parcas conquistas das camadas mais carentes da população mundial, ou seja, a destruição dos direitos sociais em seus aspectos mais intrínsecos, e isso passa, necessariamente, pela quebra da unidade da classe trabalhadora, pela sua microfragmentação, pelo desmonte do sentido de pertencimento de classe e da subversão dos valores éticos que possuem no amor, no direito e na solidariedade a lógica do respeito e da justiça social (Fonseca; Meucci, 2022).

No mesmo sentido, os autores continuam, “o capital percebeu que deve agir e deslocar seu potencial destrutivo, próprio dos tempos de barbárie, para as mentes dos explorados”, ou seja, aprofundar “a destruição da consciência humana, histórica e socialmente construída nas experiências empíricas da luta de classes” (Fonseca; Meucci, 2022. p. 2) Assim, no último período histórico, com a ascensão da extrema-direita neoliberal em todos os cantos do planeta, as forças destrutivas do capital agudizam as diversas crises no interior da educação.

Saviani, in: Hermida; Lira (2018, p.781) enfatiza que a conjuntura brasileira é caracterizada por dois momentos políticos neste

período de endurecimento dos ataques às conquistas sociais, “o primeiro momento político que marca o avanço das forças destrutivas do capital é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo, que entrou em profunda crise de caráter estrutural”, o seja, “situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção, combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar”, sendo esta última “tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação”.

O autor continua: “o segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social brasileira, marcada pela persistência de sua classe dominante, sempre resistente em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas” Ele conclui que “é essa classe dominante que, agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe, mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas” (Op. Cit, p. 781-782).

Vê-se com nitidez, que a tão propalada Reforma do Ensino Médio tem esse viés ideológico ditado pelo anseio do capital, conforme revela (Motta e Frigotto, 2017, p. 357): “partimos do pressuposto de que essa ‘reforma’ imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário”. Isto quer dizer que “imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização – fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador –, despida de relações de poder e sem historicidade”. E conclui que “a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais”. É notório que as forças destrutivas oriundas da crise estrutural do capitalismo atuam no interior da escola com o intuito de escamotear sua função social e a formação integral de sujeitos capazes de intervir na concretude do real, visando sua transformação. Assim, essas forças

destrutivas se reproduzem com a mesma intensidade nos processos educativos com a qual atuam na sociedade de classes.

Os autores anteriormente citados contribuem para a compreensão da resistência dos atores educacionais aos ataques neoliberais: “no entanto, a realidade concreta afronta essa visão autoritária e instrumental” e “os sujeitos dessa história enfrentam diariamente as duras barricadas e trincheiras postas pelas frações dominantes, como as que ocorreram na Jornada de junho de 2013”. Como ainda se expressa “nos movimentos de ocupações das escolas e universidades, nas manifestações dos funcionários públicos do Rio de Janeiro em frente à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) e muitas outras contra os encaminhamentos políticos de austeridade econômica e supressão dos direitos sociais” (Op. Cit., 2017, p. 357).

Na MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), ou Lei do Novo Ensino Médio, o propósito de centralidade do denominado capital humano aliado à concepção de desenvolvimento econômico é diluir uma estranha dimensão de formação humana na volatilidade do mercado e suas necessidades. Aliam-se os discursos acerca da urgência dos conhecimentos úteis aos estudantes, aliando-os aos planos de metas que impulsionam a produtividade dos setores econômicos, para manter e aumentar a competitividade dos mercados, tanto nacional como internacionalmente. O discurso da empregabilidade visa ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Neste sentido, A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. (Motta; Frigotto, 2017).

Fonseca; Braga (2011, p.108) afirmam que “não se pode esquecer, porém, que, sob a bandeira do neoliberalismo, muito foi idealizado para a educação brasileira: propõe-se que a educação básica abandone a perspectiva humanística”, ou seja, “uma educação que e se volte para a qualificação para o trabalho, que se elimine a gratuidade universal no ensino público superior, equivalendo a dizer que, para os pobres, basta saber o suficiente para se fazer útil ao capital”. Isto é, o

sujeito aprendiz não está inserido numa filosofia de homem, de sociedade e de natureza e sim, na filosofia instrumental voltada para o mercado e suas várias facetas.

Motta; Frigotto (2017, p.358) demonstram com propriedade que “no ciclo da globalização neoliberal, a política econômica está focada nas vantagens comparativas dos países para potencializar a competitividade na nova divisão internacional do trabalho! No Brasil em particular, “as vantagens comparativas são: os fartos recursos naturais que possibilitam o mercado de exportação de matérias-primas; e o setor de serviços, favorecido, ainda, pelo baixo valor da mercadoria força de trabalho”. Este é o objetivo central embutido no conjunto de políticas que visam as reformas no campo educacional.

Educação como emancipação

Para início dessa discussão, é importante um breve recorte textual dos estudos de Barnard Charlot (2020), pensador contemporâneo que fez estudos muito consistentes para embasar os diálogos aqui propostos;

A questão de saber quem é verdadeira e plenamente um ser humano, com os direitos inalienáveis que isso confere, não é nova, mas se coloca hoje em novos termos que não podem deixar indiferente quem se interessa pela educação. A questão não é nova. “Bar, bar”, diziam os gregos, zombando da forma de falar dos persas. O bárbaro nem mesmo sabe falar corretamente, é grosseiro, selvagem, mais ou menos cruel, sempre pronto a nos invadir. Mas a ideia de barbárie é ainda mais radical: existe barbárie em qualquer situação, encontro, relação entre humanos na qual um nega a humanidade do outro. O bárbaro, aos olhos do “civilizado”, é radicalmente outro; ele tem aparência humana, mas se pode duvidar que seja verdadeiramente um homem e, portanto, pode ser tratado como um objeto, eliminado se for incômodo e, com certeza, ser maltratado e reduzido à escravidão (Charlot, 2020, p.14).

A citação de Charlot (2020) é deveras importante, ao recorrer à história da humanidade e traz à luz elementos e aspectos eminentemente humanos fazendo justamente alusão à relação com o outro, espelhando muito este formato de educação forjada na competitividade que desconsidera a condição e os valores humanos do outro, nesta medida ele anuncia indícios fortes da barbárie que começa a desabrochar no atual contexto histórico, deixando-nos com a sensação de que o homem se desumaniza e “caminha para traz”, involui ao invés de evoluir no trato com o outro. Aliás, o processo de colonização do cone sul das Américas foi pontuado com questões de desconsiderar os povos originários como seres humanos que são.

O autor continua seu argumento. Para Charlot (2020) ao tratarmos outros seres humanos como bárbaros, construímos espaços para a tortura e a escravização do outro, colocando-nos do lado de fora da humanidade, pois “Aquele que nega a humanidade do outro, rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade: a barbárie é contagiosa”, Charlot (2020, p.14). A impressão que se tem, é que quanto mais o homem aperfeiçoa suas técnicas, mais ele se desumaniza, ao parcelar daqueles que fazem ciência, criam e aperfeiçoam novas técnicas, esta parcela vincula as técnicas ao poder econômico passando a ideia de que esta parcela se coloca acima dos demais seres humanos, do homem trabalhador.

Então, a escola coloca para si o problema da educação como emancipação, num contexto de conflitos e contradições com os princípios neoliberais que aprofundam a crise de projetos de homem, de natureza, de educação e de sociedade. Nesta direção interpretativa, a crítica posta por Charlot (2020) é importante, pois, “Neurociências, tecnologias digitais, biotecnologias e, de forma mais genérica, NBIC, referem-se, de fato, a inovações técnicas impressionantes que devem ser consideradas para pensar a sociedade contemporânea”, porém, afirma ele a ‘neuroeducação’, a ‘cibercultura’ e o ‘transhumanismo’ são três discursos messiânicos cujo horizonte é o fim da espécie humana atual. (Charlot, 2020, p.160)

No mesmo sentido da crítica posta por Charlot (2020), António Nóvoa traz também contribuições que auxiliam na compreensão da questão da emancipação humana-educação-tecnologias:

Uma das reflexões mais importantes prende-se com a relação entre a educação e o trabalho. Num relatório do Institute for the future, intitulado *Emerging Technologies impact on society & work in 2030* (2018), afirma-se que cerca de 85% dos empregos que os nossos alunos terão em 2030 ainda não foram inventados. A maioria das projecções aponta neste sentido, tendo sempre como referência a robotização e a automatização do trabalho, ou como é escrito no relatório, “a formação de uma nova parceria entre os humanos e as máquinas”. Como é evidente, afirmações deste tipo põem seriamente em causa a lógica actual da escola e das aprendizagens (Nóvoa, 2022, p. 12).

A citação de Nóvoa (2022) vem reafirmar os aspectos e elementos conjunturais elencados neste texto. Este debate surge com ênfase nos círculos de discussões acerca da crise educacional, do capitalismo e das debilidades da escola na atual forma de modelo educacional. Nesta direção, Nóvoa aponta que “ao percorrermos a história da educação, desde o final do século XIX até aos nossos dias, quisemos “recordar” os desafios que temos pela frente”, ie, “se houver uma ruptura no projeto histórico da escola, não perderemos somente uma geração, perderemos um dos patrimônios mais importantes da humanidade. O que nos mobiliza não é anunciar a morte da escola, é enunciar o surgimento de outra escola” (Nóvoa, 2022, p.51).

A pandemia pôs a nu todas as lacunas e fragilidades do atual modelo escolar, “um ponto de vista é uma vista a partir de um ponto, de uma dada posição. O nosso ponto de vista é a necessidade, há muito sentida, de transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX”, chegando, “com sinais de fragilidade, ao século XXI. A pandemia somente tornou inevitável o que já era necessário” (Nóvoa, 2022, p. 24).

Faz-se relevante estabelecer novamente o diálogo com Charlot (2020) que continua sua crítica necessária às tecnologias voltadas para o mercado.

Assim, “quando as técnicas digitais de informação e comunicação, muito úteis, inclusive às vezes para ensinar, cedem lugar a um discurso geral sobre a ‘cibercultura’, nesta medida, “a questão central passa a ser a de estabelecer um ciberespaço como possibilidade aberta, ampla, universal de circulação da informação e da comunicação, sem que seja exposta a questão sobre o conteúdo daquilo que assim circula” (Charlot, 2020, p.161)

De fato! A escola se encontra hoje encarcerada na masmorra imposta pelas cercas virtuais. Os educadores/as ficam então à mercê de conteúdos selecionados pelos donos dos meios de produção, ditados pelos mercados de capitais. É tarefa urgente dos trabalhadores/as da educação lutarem no sentido de superação das gigantescas contradições presentes no interior da escola e de formato educacional forjado para o atendimento dos ditames do modelo neoliberal que dita também os pilares de um ensino e de aprendizagens balizadas pela alienação e estranhamento do trabalho docente.

Assim, é nossa tarefa a luta contra a alienação, pois, assim, como nos disse Marx, a superação da alienação se dá pela negação da própria alienação. Portanto, os desafios postos para a edificação de um paradigma de educação para a emancipação humana são gigantescos e, cabe a nós a busca pelos caminhos para a emancipação dos trabalhadores da educação junto ao coletivo da classe trabalhadora, reconstruindo, nesta medida o sentimento de pertencimento de classe, o qual os mecanismos de regulação do capital fazem de tudo para fragmentar.

Para não concluir! Considerações Parciais!

Pensar a sociedade dos tempos presentes demanda de nós, trabalhadores/as da educação, compreender as contradições, os

conflitos e interesses antagônicos e diametralmente opostos da sociedade de classes. Demanda de nós, sobretudo nesta época de regime neoliberal, entender a gravidade da crise estrutural do capital e suas consequências para os explorados e marginalizados desta sociedade de desiguais.

Pensar este modelo de sociedade, em que um mundo virtual influencia na concretude do real, demanda de nós trabalhadores/as da educação dar os passos decisivos no apoio efetivo às lutas e embates tanto nas cidades, quanto no campo. Significa a compreensão de que os coletivos dos movimentos sociais são educativos e, portanto, cabe a nós aprendermos com eles. Pensar nas contradições deste modelo de produção econômico significa, sobretudo, pensar na dupla exploração do trabalho das mulheres trabalhadoras, na precarização geral do trabalho.

Enfim, pensar nos desafios e entraves postos por este modo de produção econômico ao conjunto da classe trabalhadora, significa, sobretudo, pensar em estratégias de luta e enfrentamento a este modelo econômico, demanda que aprendamos com as lutas e os embates na sociedade, nas cidades, no campo e nas escolas. Finalmente, se faz mais que necessário reconquistar o sentido de pertencimento de classe, tão atacado pela fragmentação e precarização do trabalho.

Enfrentar o tensionamento da relação capital-trabalho demanda de nós coragem e ousadia, pois a emancipação dos trabalhadores/as será obra dos próprios trabalhadores (K. Marx). “Haverá um tempo em que a miséria e a opressão não serão mais que simples cicatrizes na história” (Fiódor Dostoiévski). Outro modelo de sociedade é possível, outro modelo de educação é possível. Uma sociedade e uma educação para além do capital.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo Pandêmico**. São Paulo: Boitempo. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo. 2019.

BALL, Stephen. et al. A Constituição da Subjetividade Docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36 mai./ago., 2013.

BIHR, Alain **Da Grande Noite à Alternativa**: o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo. 1998.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. Trad. Sandra Pina. 1. ed. São Paulo, Cortez, 2020.

DOSI, G. **Technical change and industrial transformation**: the theory and an application to the semiconductor industry. London: Macmillan, 1984.

FONSECA, Valter Machado; MEUCCI, Arthur. ESTADO NEOLIBERAL, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: Apontamentos para discussão. In: **OBSERVATORIUM**: Revista Eletrônica de Geografia, v. 13, p.01-25, 2022.

FONSECA, Valter Machado; BRAGA, Sandra Rodrigues. Globalização e crise da educação: notas para uma ação ética na escola. In: **Revista Formação**, n.16, v.1 – p.103-116, UNESP, Presidente Prudente: 2011.

FONTES, Virgínia O protofascismo – arranjo institucional e policialização da existência. **Marxismo21**. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/12/Virg%C3%ADnia-Fontes-O-protofascismo-%E2%80%93-arranjo-institucional-e-policializa%C3%A7ao-da-existencia-1.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

FREEMAN, C. **Technology policy and economic performance: lessons from Japan**. London: Pinter, 1987.

HALL, David; GUNTER, Helen. A Nova Gestão Pública Na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n°. 132, p. 743-758, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wTdg5CVwhqfT4kj5LNRpXtD/?format=pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo. 2011.

HARVEY, David. **A Loucura da Razão Econômica**. São Paulo: Boitempo. 2018. <https://doi.org/10.53000/cma.v8i12.19641>.

HERMIDA, José Fernando.; LIRA, Jailton de Souza. POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GOLPE: ENTREVISTA COM DERMEVAL SAVIANI. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n°. 144, p.779-794, jul./set., 2018.

MARX, Karl. **O Capital**, v 1. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural. 1988.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo. 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo. 2007.

MÉSZÁROS, Ístvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTTA, Vânia.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017 3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf>. Acesso: 12 maio 2020.

NELSON, Richard.; WINTER, Sidney. **An evolutionary theory of economic change**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

NEWMAN, Jane.; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 02, p. 353-381, jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432012000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2024.

NÓVOA Antonio Nóvoa. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim – Salvador: SEC/IAT. 2022, 116 p.

PREVITALI, Fabiane Santana.; FAGIANI, Cilson Cesar. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 58–72, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642696.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cilson Cesar. Trabalho Digital e Educação no Brasil. Ricardo Antunes (Org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo. 2020, p. 217-236.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cilson Cesar. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Katálisis**. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82504>.

PREVITALI, Fabiane Santana. O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Publ. UEPG: Cienc. Humanas, Cienc. Sociais Apl. Linguística, Let. e Artes**. 2009, 17, 141–155, <https://doi.org/10.5212/publicatiohum.v.17i2.141155>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SAVIANI, Demerval. **EDUCAÇÃO**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed., São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SCHUMPETER, Joseph. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Nova Cultural. 1997.

WALLIS, Victor. Progresso ou progresso? Definindo uma tecnologia socialista. **Crítica Marxista**, Campinas, SP, v. 8, n. 12, p. 133–146, 2001.

NEOCONSERVADORISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: DISCUSSÕES A PARTIR DA MÍDIA

Lara Carlette Thiengo
Philippe Drumond Vilas Boas Tavares
Daniel Calbino Pinheiro

Introdução

A caracterização da ciência como uma grande narrativa – o que é mais popularmente chamado de ‘negacionismo científico’ – ganhou expressivo relevo durante o Governo de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), ainda que esta compreensão não tenha se iniciado ou se findado neste período. Essa lógica irracionalista ‘esbarra’ diretamente com as universidades públicas, tanto no que se refere a produção científica desenvolvida historicamente nestas Instituições, quanto na função que potencialmente/supostamente exercem na formação de sujeitos críticos. Neste sentido, foi sendo difundida uma imagem onerosa e desqualificada das universidades públicas (e do serviço público como um todo), assim como foi operado um conjunto de cortes orçamentários e medidas que visavam limitar a autonomia das instituições universitárias. (Pereira, Zaidan, Galvão, 2022; Mari, Thiengo, Diziz, 2020).

O ataque ao campo universitário vinha se estruturando como uma tentativa de reduzir a capacidade de resistência das universidades e de silenciar as vozes dissidentes, que historicamente têm sido fundamentais para a construção de um conhecimento independente e comprometido com a transformação social. Esta ofensiva, que é fundamentada pelo ideário conservador, ganha eco com a expansão das direitas e, especialmente da extrema direita no Brasil. Como afirma Giolo (2020, p. 32) “As Ifes são instituições modernas, mas o conservadorismo só aceita da modernidade o seu progresso técnico e, por isso, combate, nelas, tudo o que não se conecta diretamente com o mundo dos negócios.”

Entretanto, o bolsonarismo também encontrou no campo científico grande resistência ao seu *modus operandi* em todos os âmbitos de suas investidas conservadoras.

Considerando o exposto, com o intuito de verificar como estes retrocessos impactaram nos diversos campos do conhecimento abarcados pelas IES públicas, neste artigo, analisamos os desdobramentos do neoconservadorismo, durante do governo Bolsonaro (2018-2022) na Educação Superior brasileira a partir do mapeamento e análise de notícias publicadas online sobre o tema. A opção por utilizar esses materiais é decorrente de algumas questões, a saber: 1) o período recente a que tratamos, sendo a mídia uma fonte de informação/registo de ações, falas e discursos (para além dos materiais legais); 2) a relevância da mídia para o próprio Governo Bolsonaro/Bolsonarismo (apesar das críticas à ‘mídia tradicional’); 3- a compreensão de que a mídia é, de forma geral, um aparelho privado de hegemonia (Gramsci, 2011) da classe dominante e, portanto, precisa ser considerada um importante meio de produção de consenso. Cabe destacar, contudo, que a mídia alternativa que vem se consolidando como relevantes espaços de contra hegemonia.

O material foi trabalhado a partir da análise temática em interlocução com artigos científicos publicados recentemente sobre o tema, com vistas a permitir o exercício da práxis crítico-reflexiva, orientando-se pela compreensão das contradições, das mediações e da totalidade histórica, (Frigotto, 1991, p. 187).

É válido ressaltar que a abordagem do presente estudo parte da consciência da existência de uma ótica maior de atuação e expansão do neoconservadorismo ao redor do globo que está em crescente processo de espraiamento. Em países que não compõem o eixo dinâmico do capital, especificamente no Brasil, devido às suas características históricas de formação e constituição social, há um terreno fértil para a disseminação do ideário neoconservador.

Faces do neoconservadorismo a partir da mídia: o ataque bolsonarista às universidades

Para mapear as notícias publicadas online sobre o tema em tela, nossa base de buscas foi o Google Acadêmico¹, uma vez que nosso objetivo era abarcar materiais jornalísticos de relevância em diferentes veículos/portais (incluindo sites de sindicatos). Não utilizamos filtro temporal, uma vez que nos interessam todas os materiais que se encaixem nos descritores. Os descritores utilizados foram: 1- Educação superior *and* Bolsonaro e 2- Universidade pública *and* intervenções *and* Bolsonarismo (Bolsonaro). Um terceiro descritor seria acrescentado “Educação superior *and* cortes orçamentários *and* Bolsonaro”, entretanto, compreendemos que não seria necessário em virtude do retorno de notícias do primeiro descritor que, em abundância, versam sobre a temática orçamentária.

Nos quadros que seguem, apresentamos a lista de materiais selecionados com base na referida busca. Foram listadas todas as ocorrências que tratavam diretamente do tema em pesquisa realizada em agosto de 2024.

¹De acordo com informações na página de Configuração do Google Notícias o conteúdo por meio de *feeds* ou marcadores na Central do Editor não interfere na classificação do site nos mecanismos de pesquisa. A participação em uma solução de publicidade não interfere na classificação do site no Google Notícias nem em qualquer outro mecanismo de pesquisa do Google. O Google notícias também não aceita pagamentos para melhorar o aspecto ou a classificação de pesquisa de um site. [A classificação no Google Notícias](#) é determinada por algoritmos que consideram estes fatores: Relevância do conteúdo; Proeminência; Legitimidade; Atualização; Local; Idioma. Não utilizamos nesta pesquisa a aba “para você”.

Quadro 1 – Resultados a partir do descritor “Educação superior *and* Bolsonaro”

Data	Manchete	Veículo/portal
23.06.24	Bolsonaro ecoa Valadão e ataca "instituições de ensino" alinhadas ao "sistema com Lula	Fórum
02.05.24	Milei e Bolsonaro: o desprezo pelas universidades públicas	Dw notícias
21.12.23	Desmontar o desmonte Os entraves ao ensino e à pesquisa criados por Michel Temer e Jair Bolsonaro ainda não foram retirados	Carta Capital
12.09.23	Com-bolsonaro, educacao-perdeu-ainda mais recursos e-brasil e o-terceiro-pior-entre-os-42-paises-avaliados/	Rede Brasil Atual (RBA)
13.09.23	Investimento em educação despencou com Bolsonaro e Brasil fica entre os piores em ranking da OCDE	APP SINDICATO
01.08.24	Projeto de Bolsonaro ameaça gratuidade na educação superior, diz reitor da UFABC	Brasil de fato
28.05.22	Sob Bolsonaro, novo Prouni aumenta risco de elitização do ensino superior.	UOL
08/12/21	Bolsonaro deforma Prouni e ataca quem mais precisa do ensino superior	Vermelho Notícias
07/12/21	Especialista vê 'lobby' de universidades privadas em decisão de Bolsonaro de mudar as regras do Prouni	O Globo
05/10/22	Governo Bolsonaro bloqueia mais R\$ 1 bilhão da educação e pode paralisar universidades	Brasil de Fato
2.10.22	O que resta do sistema de educação superior e de ciência, hoje?	Carta Capital
19.08.20	Bolsonaro escolhe diretor de instituto presbiteriano para Câmara de Educação Superior	O Globo
08.11.23	Bolsonaro nomeia aliados para conselho de educação com mandato de 4 anos-	UOL
08.09.2022	Escolha do novo presidente irá selar destino das universidades públicas	UOL
15.11.22	Que herança Bolsonaro deixa na área da educação?	DW
06.10.22	Governo Bolsonaro corta R\$ 2,4 bi da educação e confirma previsão de Darcy Ribeiro	SINPRO
03.05.24	Bolsonaro: dinheiro retirado de universidades será investido em ensino básico	ÉPOCA NEGÓCIOS

11.04.22	Em três anos, governo Bolsonaro cortou R\$ 6 bilhões do ensino superior	ADUFAL
07.12.22	Acesso de jovens pobres a universidades corre risco? Entenda mudanças feitas por Bolsonaro no Prouni	O GLOBO
20.08.21	Única universidade criada por Bolsonaro enfrenta cortes e não abriu concursos após 2 anos	Brasil de Fato
29.11.22	Sob escombros, o que fica para a Educação Pública, após a era Bolsonaro?	Brasil de fato
20.07.22	Como Bolsonaro boicotou a inclusão de negros nas universidades	Vermelho
21.11.23	Repasse a universidades-federais no governo Bolsonaro regrediu a nível anterior a 2013	Folha

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos resultados do Google Notícias (2024)

Quadro 2 - Universidade *and* Intervenção *and* Bolsonaro

Data	Manchete	Veículo/ Portal
13.11.20	Lista tríplice: a via utilizada por Bolsonaro para intervir nas universidades federais...	Carta Capital
28.08.19	Bolsonaro não nomeia reitores eleitos e rompe com tradição	Pragmatismo Político
16.09.20	Presidente Jair Bolsonaro nomeia reitor menos votado da UFRGS	Correio Braziliense
21.01.21	Cerca de 20 instituições federais de ensino estão sob intervenção no país	Andes
16.09.23	Intervenção na UFRGS: Bolsonaro já ignorou resultado de eleição em 14 instituições	Brasil de Fato
11.01.22	UFG é nova instituição a sofrer intervenção de Bolsonaro	ASSURGS
16.07.2021	UFRA tem ato contra intervenção de Bolsonaro na universidade	Esquerda online
10.06.20	Bolsonaro autoriza intervenção em universidades federais	Extra Classe
12.01.22	Comunidade se mobiliza em defesa da autonomia universitária após intervenção na UFRGS	BRASIL DE FATO
12.01.22	Manifestantes ocupam prédio da UFG em protesto à intervenção de Bolsonaro na nomeação de nova reitora	ADUFG
12.11.20	OCUPAÇÃO DA REITORIA UFPB Estudantes ocupam UFPB contra intervenção de Bolsonaro	Esquerda diário
19.06.19	Bolsonaro interfere na nomeação de reitores em três universidades	Carta Capital

07.12.20	Reitores eleitos nas universidades federais e não empossados por Bolsonaro criticam 'intervenções' do governo	G1
21.06.19	Na Unirio, Bolsonaro nomeia reitor que não foi escolhido pela comunidade acadêmica	Carta Capital
09.10.20	Edson Fachin vota contra intervenção de Bolsonaro nas federais	Correio Brasiliense
08.09.21	Comitê de Mobilização entrega dossiê e pede destituição do interventor da UFPB	Andes
07.09.20	Instituições reagem à nomeação arbitrária de 19 reitores e marcam ato para esta terça	Andes
14.08.21	Bolsonaro nomeia segunda colocada como reitora da UFRA	Andes
25.02.22	Um ano de intervenção na Reitoria da UFCG	A verdade
23.02.21	Intervenção de Bolsonaro na UFCG Bolsonaro nomeia terceiro colocado para assumir reitoria da UFCG. É preciso organizar a luta contra a intervenção	Esquerda diário
30.09.20	Os reitores do bolsonarismo avançam sobre universidades federais	Carta Capital
23.02.21	Bolsonaro nomeia mais um interventor para Universidade Federal - desta vez é a UFCG	Brasil de Fato
02.10.19	Bolsonaro já interveio em metade das universidades federais que tiveram eleições para a reitoria	Intercept Brasil
11.12.20	Juiza manda governo Bolsonaro nomear professor mais votado para reitoria do IFRN...	Carta Capital
07.01.21	Bolsonaro nomeia para Reitoria da Ufpel nome não eleito por comunidade acadêmica	Brasil de Fato

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos resultados do Google Notícias (2024)

Ao todo foram selecionados 45 materiais, sendo 21 a partir do primeiro descritor e 24 a partir do segundo. Os materiais levantados são, em sua maioria, notícias, mas também foram selecionados artigos de opinião publicados em veículos ou portais. Ao todo, os materiais estão vinculados à 20 veículos diferentes, sendo os com maior número os portais Brasil de Fato (8), Carta Capital (7) e portais de seções sindicais e sindicatos (8). Nota-se que, apesar de não utilizarmos durante a busca a página “para você”, que considera preferências individuais, os resultados indicam, em sua maioria, veículos críticos ao

Bolsonarismo e a sua conduta em relação às universidades. Tal relação é possivelmente relacionada ao descritor de busca.

Notamos que há notícias mais recentes (2023 e 2024), já posteriores ao Governo Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) que seguem discutindo o legado e os desdobramentos do seu governo para a educação superior, em uma espécie de continuidade do debate considerando as próximas eleições presidenciais no país.

Uma delas é a matéria “Bolsonaro ecoa Valadão e ataca “instituições de ensino” alinhadas ao “sistema com Lula”. Conforme o material, Bolsonaro critica as universidades, reforçando os argumentos do Pastor André Valadão, líder da Igreja Batista da Lagoinha, que iniciou uma série de ataques às universidades para tentar impedir que evangélicos enviem os filhos ao ensino superior público. A partir dessa matéria, percebemos a relação intrínseca com a pauta religiosa (especialmente evangélica) que ganhou expressividade ao longo da candidatura e governo do referido político. Podemos inferir que este é um dos elementos que explicitam o neoconservadorismo sob o discurso da valorização da tradição, da família e da religião.

Barreira (2022) frisa que o neoconservadorismo está ligado a uma aproximação entre conservadorismo cristão e individualismo liberal, consolidando-se como um modelo de governança e cidadania. Este movimento se fortalece a partir da década de 1990, com o avanço das medidas neoliberais e de modo contrário às políticas sociais, a defesa dos direitos humanos e o Estado Social. Ainda é importante frisar, como afirmam Biroli, Machado e Vaggione (2020) apud Barreira (2022), que a política estabelecida por atores religiosos conservadores impacta os debates públicos na maioria das sociedades Latino-Americanas, em protestos de rua em defesa da “família”, especialmente contra as pautas relacionadas à discussão de gênero e a diversidade sexual. Desse modo, o que ganha relevo no senso comum é que: se universidade representa tais pautas, consideradas contrárias aos anseios religiosos e da “família”, precisam ser atacadas e destruídas. A defesa neoconservadora para o campo da educação se baseia então no entendimento que:

A educação deveria ser compreendida como um mecanismo para recuperar as raízes da cultura brasileira, isto é, a naturalização da discriminação étnico racial, a cristalização da desigualdade entre os gêneros, a defesa da heteronormatividade, a legitimação do ethos burguês, a disseminação das ideias da classe dominante e o silenciamento das classes subalternas (Barreira, 2022, p. 20).

A despeito de a universidade não ser, de forma geral, esse espaço tão progressista como ‘pinta’ o discurso bolsonarista, é interessante notar que essa lógica de desqualificação é operada em distintas dimensões, como por exemplo, argumentos que afirmam a não participação de universidades brasileiras nas principais colocações em rankings acadêmicos mundiais. (Thiengo; Bianchetti; Almeida, 2020) Neste caso, o bolsonarismo se apropria de um discurso que faz parte do *modus operandi* de outros governos, como do próprio Partido dos Trabalhadores, expressão da lógica neoliberal no campo da educação – todavia, como forma de demonstrar pouca capacidade das instituições brasileiras, se comparada às internacionais².

Em outra matéria (Andrade, 2024) o ex-presidente é comparado à Milei, presidente argentino, considerando o “ódio comum” às universidades:

O caso Argentino me lembra muito o caso brasileiro. A USP, a Unesp, a Unicamp, a UFRJ, a UFRGS, a UFBA, a UFMG e muitas outras instituições de ensino superior público brasileiro são referência mundial, mas isso não as impediu de serem alvo de perseguição do ex-presidente, Jair Bolsonaro. Ele e Milei compartilham, além de outras características, um aparente ódio pelo ensino superior público, classificando as universidades como supostos centros de esquerda e espaços de comunismo,

² Como alertado em texto publicado em 2019, quando a posição dos rankings vinha sendo utilizada pela mídia em argumentações de defesa das universidades públicas: “a elaboração de argumentos em defesa da universidade pública não pode estar atrelada essencialmente aos resultados dos rankings acadêmicos, uma vez que estas tabelas classificatórias não dão conta de expressar a qualidade e o ser/fazer das IES em sua totalidade, além de serem ferramentas que dão guarida à meritocracia, à manutenção e ao aprofundamento do corte de classe no acesso ao ensino superior e que, desse modo, não correspondem à ideia de educação como bem público e social” (Thiengo, Bianchetti; Pinto, 2019, p. 40).

que fazem lavagem cerebral. **A UFRJ, assim como a UBA, chegou bem próximo de fechar as portas simplesmente por correr o risco de não conseguir pagar as despesas de luz** (Andrade, 2024, s.p., grifo nosso).

Além de alvos do ódio, as universidades também foram alvejadas por cortes orçamentários e desinvestimentos, como podemos perceber no trecho em destaque na citação anterior. É importante notar que oito das 21 matérias do primeiro quadro de busca tratam diretamente dos cortes orçamentários. Em uma das matérias, são utilizados os dados do relatório *Education at a Glance 2023*, elaborado pela OCDE, os quais evidenciam que os investimentos no setor educacional despencaram entre 2019 e 2020, ao contrário dos demais países. De acordo com a matéria:

Em média, na OCDE, a despesa total dos governos com a educação cresceu 2,1% entre 2019 e 2020. E isso levando-se em conta o ritmo mais lento do que a despesa total dos governos em todos os serviços, que cresceu 9,5%. Já no Brasil, sob a gestão de Bolsonaro, o investimento total do governo com educação diminuiu 10,5%. Enquanto com os demais serviços aumentou 8,9%. Na análise da OCDE, isso pode ter ocorrido devido à pandemia de covid-19. Esse desinvestimento promovido por Bolsonaro coloca o Brasil como o terceiro pior país em nível de investimento na educação, na comparação com os 42 países avaliados. Na frente somente de México e África do Sul (RBA, 2023 s.p).

Os primeiros movimentos relacionados ao corte de orçamento podem ser verificados em matéria de abril de 2019 (Época Negócios, 2019), no início do Governo e seria explicado pela retirada de orçamento das universidades para investimento na educação básica, capitaneando um discurso (comumente aceito no senso comum) de desqualificação das universidades e de “necessidade maior” da educação básica. Não por acaso, o título da matéria é “Bolsonaro: dinheiro retirado de universidades será investido em ensino básico”. Conforme a matéria:

A informação do corte orçamentário foi dada à TV Globo pelo Secretário de Educação Superior do MEC, Arnaldo Barbosa de Lima Júnior. O corte, inicialmente, seria restrito a três universidades, Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em seguida, foi ampliado a todas as instituições federais do país (Época Negócios, 2019, s.p).

Em matéria do Brasil de Fato (2022), são apresentados dados relacionados ao desfinanciamento de ciência e tecnologia no país: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (Inep) sofreu redução de quase 52% no repasse; o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apresentou queda de 65% no orçamento, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teve diminuição de quase 70% dos recursos. A matéria ainda traz depoimentos de estudantes que perderam as bolsas durante o doutorado e tiveram que paralisar os estudos.

Na matéria “Governo Bolsonaro bloqueia mais R\$ 1 bilhão da educação e pode paralisar universidades” (Brasil de Fato, 2022), afirma-se que, ao todo, o governo havia contingenciado R\$ 2,4 bilhões do orçamento que estava previsto para o MEC em 2022. Em matéria do Portal DW, frisa-se que:

O corte de verbas anunciado em setembro gerou temores de inviabilizar o funcionamento de universidades no Brasil, pois afeta o chamado orçamento discricionário, previsto para pagamento de contas de limpeza, água, luz, restaurantes e bolsas estudantis. Isso tem consequências para a própria manutenção de instituições de ensino como universidades, incapacitadas de pagar as contas (Janu, 2022).

É importante considerar que tais discursos e ações não são aleatórios, mas, fazem parte da crítica neoconservadora em relação à intervenção estatal no âmbito econômico e social, possibilitando uma aliança entre neoconservadores e neoliberais. Para Moll (2015), os neoconservadores, “inspirados no liberalismo clássico, acreditavam que a interferência do governo na economia e os programas sociais

geravam inflação, endividamento e prejuízos à produtividade” (Moll, 2015, p. 56).

A ofensiva do governo contra as universidades reflete a tentativa de restringir a liberdade acadêmica e reconfigurar o ensino superior conforme as demandas de uma autocracia burguesa, alinhando os interesses dos Organismos Internacionais junto às IES para podar, ideológica, técnica e financeiramente.

Conforme a análise de Carla (2022) publicada na página do sindicato Sinpro (DF) os cortes indicam o alinhamento do Governo Federal ao projeto de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial:

Se o orçamento para 2022 já comprometia o funcionamento das IES, a qualidade do trabalho, a permanência dos estudantes e as condições de trabalho docente, com o corte desta semana e o de maio, o presidente Jair Bolsonaro e seu ministro da Economia, Paulo Guedes, consolidam um **projeto do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio (OMC), da Representação do Governo dos Estados Unidos para o Comércio (USTR) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de extinguir a educação superior e a pesquisa científica nos países do terceiro mundo** (Carla, 2022, s.p, destaque nosso).

Cabe ressaltar que a mesma matéria anteriormente citada (Janu, 2022) afirma que, “após forte pressão de reitores e estudantes, o ministro da Educação, Victor Godoy, recuou da decisão por meio de um anúncio em um vídeo publicado em seu Instagram”, evidenciando um elemento central que permeou todo período de guinada do ideário neoconservador: pressão, resistência e luta (nas ruas, nas universidades, nos sindicatos e etc.).

Outro elemento importante que também está destacado em duas matérias mapeadas é o Programa Future-se, sendo este alvo de inúmeros debates em âmbito acadêmico (e fora dele). Como afirma Chaves e Araújo (2022, p.11):

O projeto que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se que, dentre outros aspectos, visa incentivar fontes privadas de financiamento para programas e projetos de interesse das instituições, se alinha à concepção conservadora do governo Bolsonaro e de sua base de apoio. As primeiras versões do projeto, deslocavam as prerrogativas de gestão universitária para as organizações sociais. Além da concepção privatista do Projeto de Lei, a autonomia universitária foi completamente descaracterizada nas versões disponibilizadas para consulta pública.

O avanço do neoconservadorismo impactou diretamente as políticas educacionais brasileiras, e na educação superior, especificamente, o programa "Future-se" foi arquitetado para dar forma prática a esta ideologia destruidora do caráter de bem público e local consagrado de produção do conhecimento que a Universidade ocupa. Leher (2021) afirma que este programa busca transformar a função social das universidades, promovendo uma "autonomia financeira" que limita a autonomia acadêmica e científica, alinhando-as ao mercado. Sígolo *et. al* (2023) reforça que essas medidas não somente buscam promover um reordenamento financeiro, mas também ampliar o controle ideológico sobre as instituições, intensificando a "guerra cultural".

Em três das matérias selecionadas, o tema foi a mudança nas regras do PROUNI. Ainda que a discussão não esteja endereçada especificamente ao setor público, é interessante notar as tentativas de flexibilização das oportunidades com jovens em faixas de renda maiores. A quantidade de vagas ociosas foi indicada como o principal elemento para as mudanças. Isto é: é preciso garantir que o setor privado de educação siga lucrando, que jovens de alta renda tenham descontos e que essas instituições sejam compreendidas como lócus de formação 'dignos'.

Na matéria "Bolsonaro escolhe diretor de instituto presbiteriano para Câmara de Educação Superior" é possível perceber outra dinâmica operacionalizada pelo governo Bolsonarista: a tentativa de composição dos ministérios e também das câmaras de educação

com perfis afeitos a ideologia do neoconservadorismo. Conforme trecho da matéria:

Alysson Carvalho vai ocupar a vaga de Wilson de Matos Silva, que havia sido confirmado no cargo em julho, e foi uma das indicações do então ministro Abraham Weintraub. Antes de sua saída da pasta, Weintraub deixou uma lista de indicados ao CNE, que incluía representantes do setor privado e olavistas. O mandato é de quatro anos (Moura, 2020, s. p.).

Conforme a matéria, Bolsonaro nomeia aliados para o conselho de educação com mandato de 4 anos”- do Portal UOL (2023), essa dinâmica seguiu até o fim do mandato, já que, 4 meses antes do fim, o ex-presidente nomeou aliados para integrar o CNE. O escancarado jogo político expressa nuances do autoritarismo – também marca da sua gestão. Conforme indica Casara (2020, p. 142), “o autoritarismo é reverberado de diversas formas, seja no discurso, nas ações, nos decretos, dentre outros. Com efeito, “Bolsonaro aparece como o político que vai restabelecer a ordem (manifesto)”.

Na linha do autoritarismo, é imperativo destacar as intervenções nos processos de indicação de reitores(as) das instituições federais como estratégia de aparelhamento ideológico.

À época em que o artigo “Lista tríplice: a via utilizada por Bolsonaro para intervir nas universidades federais”, foi publicado (Carta Capital), em novembro de 2020, a gestão já somava 15 intervenções. De acordo com a reportagem, naquele momento, em 30% das listas que recebeu, Bolsonaro ignorou os nomes mais votados e, portanto, o princípio da autonomia universitária presente na Constituição Federal. A reportagem explica que:

Pela lei, os reitores e vice-reitores são nomeados pelo Presidente da República por meio de listas organizadas pelas comunidades acadêmica. Evidente que em uma lista tríplice sem valor hierárquico pressupõe-se que a escolha poderia ser feita por discricionariedade do chefe do Executivo. Mas aqui devemos partir de duas premissas: primeiro a de que o movimento estudantil e a UNE, historicamente, tendo como marco o 1º

Seminário da Reforma Universitária em 1961, se posicionaram em defesa da eleição dos reitores pela comunidade acadêmica e contrários à lei da Lista Tríplice desde a década de 90. Em segundo lugar, a escolha de nomes menos votados na lista tríplice não pode estar concatenada com a Autonomia Universitária e nem tampouco sugere qualquer vontade de independência, porque via de regra representa apenas processos formais que exigem que esses nomes constem na listagem, sem angariar apoio de quase ou nenhum setor relevante das instituições (Carta Capital, 2020, s.p).

Em artigo da Carta Capital (Barbosa, 2023, s.p), a análise explicitada entende as intervenções como “uma forma mais sutil de colocar seus cupinchas na direção de universidades públicas”, já que, segundo a matéria, não existiria “clima” para nomear juntas militares na administração dos campi.

A reportagem publicada pelo Portal Pragmatismo Político frisa que:

Há uma defesa por parte de especialistas em educação, reitores das universidades públicas e também da Andifes pela nomeação do primeiro nome da lista indicado pelo colegiado eleitoral, uma forma de respeitar a autonomia das instituições e garantir valores democráticos às nomeações. O entendimento é de que a escolha por outro nome que não o ‘vencedor’ da lista tríplice possa não só desagradar à comunidade científica, como impactar a qualidade administrativa. Também há receio de que questões políticas e ideológicas sejam utilizadas para desaprovar os nomes vindos das comunidades universitárias (Pragmatismo, 2019, s.p).

Assim como as falas localizadas em várias matérias, o posicionamento do Andes SN é contrário não apenas à conduta de intervenções, mas, a própria existência do mecanismo de lista tríplice. Em nota, o Andes frisa que:

O Sindicato Nacional, historicamente, defende que o processo de escolha de reitores ou reitoras se inicie e se encerre no âmbito das instituições de ensino e, desde que ocorreram as primeiras

intervenções, tem lutado para que reitores e reitoras eleitos sejam empossados. Ao menos 25 reitoras e reitores já foram indicados por Jair Bolsonaro, desconsiderando a escolha da comunidade acadêmica e em total desrespeito à autonomia universitária. “Seguiremos dizendo não às intervenções por meio de mobilizações em cada IES atacada e de forma articulada em ações nacionais e internacionais”, ressalta a diretoria do ANDES-SN (Andes, 2021, s.p).

A matéria publicada pelo Portal Esquerda Diário vai no mesmo sentido e ainda ressalta o fato de as gestões interventoras terem conseguido aliados/pessoas para compor as suas gestões:

Ao seguir a lógica de passar por cima da escolha da comunidade, Bolsonaro apenas confirma seu perfil antidemocrático e contra a educação pública. **Além disso, têm conseguido encontrar dentro das próprias instituições públicas de ensino superior pessoas alinhadas ao seu perfil ideológico e político, o que tem dado margem para que o mesmo desconsidere o processo de escolha da comunidade acadêmica (grifo nosso).**

Considerando o quadro geral dos materiais analisados, percebemos que maioria das matérias indicam casos específicos no qual as intervenções ocorreram, detalhando as particularidades das situações de intervenção (mecanismos de consulta/falta de paridade, tensões internas e outros) mas também, a sua relação com o processo mais amplo de intervenções.

As ações de resistência de associações de docente discentes e, especialmente, dos sindicatos (nacionais e seções locais) de técnicos-administrativos e docentes também foram descritas, como ocupações, fechamento de vias, notas de repúdio, carta de protesto de reitores e atividades sindicais com representantes de instituições sob intervenção, como percebemos em algumas das manchetes: “Manifestantes ocupam prédio da UFG em protesto à intervenção de Bolsonaro na nomeação de nova reitora”; UFRA tem ato contra intervenção de Bolsonaro na universidade; Comunidade se mobiliza em defesa da autonomia universitária após intervenção na UFRGS - Protesto repudia nomeação

de Carlos Bulhões, terceiro colocado no pleito, como novo reitor da UFRGS por Bolsonaro”; “Comitê de Mobilização entrega dossiê e solicita destituição do interventor da UFPB”; “Instituições reagem à nomeação arbitrária de 19reitores e marcam ato para esta terça”.

No total, conforme o Dossiê da Balbúrdia, publicado pelo Andes SN (Pereira, Zaindan; Galvão, 2022), foram observadas intervenções em 22 universidades federais. No caso dos Institutos Federais e Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica), foram mapeadas 3 intervenções. Desse total de 25 instituições, foram feitas 29 intervenções, com casos reincidentes. Conforme o referido Dossiê, além dos procedimentos legais usados para questionar a consulta ou a formação da lista operacionalizadas por muitas seções sindicais, dois instrumentos legais também foram usados em contraposição à intervenção: a ADPF 759 e a ADI 6565, que também foram relatados em uma das reportagens mapeadas.

A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 759 foi movida pela Ordem dos Advogados do Brasil, que requeria que o Presidente fosse forçado a escolher o primeiro nome da lista tríplice. Em 5 de fevereiro de 2021, o plenário do STF negou provimento e garantiu que o chefe do Executivo possa indicar quem quiser (PRESIDENTE, 2021). Já a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6565 movida pelo Partido Verde e pelo ANDES teve medida cautelar negada em 20 de outubro de 2021 (Pereira, Zaindan; Galvão, 2022, p. 131).

O dossiê destaca em suas conclusões que “A ordem legal é importante, mas as interpretações das cortes superiores são influenciadas por suas posições políticas, que podem ser alteradas pelas indicações feitas pelos presidentes e por outros fatores” (p. 132).

Considerando o exposto até aqui, percebemos que as matérias midiáticas mapeadas colaboram com a compreensão deste período, enquanto registram falas, discursos e manifestações do ex-presidente e seus ministros e demonstram assim os diversos ataques à democracia e à educação superior. Também a partir de uma visão de conjunto dos

materiais, percebemos que os movimentos de luta também foram constantes.

Evidentemente, os materiais mapeados aqui não expressam a totalidade de matérias jornalísticas publicadas, especialmente se considerarmos os veículos que também apoiaram o bolsonarismo. Do mesmo modo, muitos outros elementos no âmbito de outras plataformas (*X, youtube, instagram, facebook, whatsapp*) não podem ser desconsiderados, pois foram/são utilizados como plataformas de disseminação de ódio e *Fake News* a partir do ideário neoconservador materializado com o “Deus, Pátria, Família” bolsonarista.

Ao olhar retrospectivamente para nossa recente história, a partir dos materiais aqui levantados, algumas questões, dentre muitas outras, são: por que motivos a Lista Tríplice ainda era/é o mecanismo de indicação de reitores(as)? Como as reitorias interventoras conseguiram aliados em suas gestões se as universidades estão ‘aparelhadas’ com a ‘esquerda’? Por que motivos as universidades são alvos tão fáceis de desqualificação no âmbito do senso comum? Os otimistas dirão que essas questões são coisa do “passado”, mas, o “pessimismo da análise” indica que não é tempo de comemorar o fim do bolsonarismo e do avanço no neoconservadorismo ou do ataque às universidades públicas.

Considerações Finais

Ao analisar as matérias veiculadas juntamente com a literatura recente sobre o tema, percebe-se uma convergência no reconhecimento dos desafios enfrentados pelas universidades públicas brasileiras em um contexto de avanço neoconservador durante o governo de Jair Bolsonaro (2018-2022). Esta ofensiva se concentrou em uma grande parte nos ataques às universidades públicas, chamadas de “antro da esquerda”, “celeiro comunista”, “fábrica de maconheiros” dentre outras nomenclaturas agressivas e infundadas. No entanto, um fato que se tornou recorrente, principalmente no período da pandemia de COVID 19 foi o vilipêndio de pesquisadores e pesquisas que fossem

ao encontro do que o ideário governista afirmava ser científico sobre o trato com a pandemia, muitas vezes externado por meio de falas do próprio presidente ou por seus vários ministros da saúde que ocuparam o cargo no período do governo Bolsonaro.

As sucessivas trocas de ministros da saúde em um curto espaço de tempo se davam em função da emissão de posicionamentos destoantes do discurso necrofascista do governo que relegava a ciência a segundo plano e a população mais pobre a outro plano mais distante, destacam que:

[...] no período mais crítico da pandemia, estudos apontaram que a maior vulnerabilidade à infecção pelo vírus esteve intrinsecamente relacionada às condições materiais para prevenção, como acesso a água/saneamento e possibilidade de manter distanciamento social. Com o descaso com as diferenças socioespaciais e econômicas, a crise sanitária acentuou desigualdades preexistentes, atingindo de forma muito mais grave os segmentos mais pobres – cujas mortes seriam “aceitáveis”, conforme declarações do governo federal. Diante da crise, emergiram posições antagônicas no país. De um lado, o governo federal e seus apoiadores mais ideológicos, e de outro, a imensa maioria de cientistas, profissionais do SUS, da mídia, governadores e prefeitos, que pautaram a ação em evidências científicas, diretrizes e protocolos da OMS, artigos avaliados por pares e fóruns de colaboração entre universidades, institutos de pesquisas e governos [...] (Sígolo et. al., 2021, p. 3693).

Esta estratégia política adotada pelo governo Bolsonaro durante a pandemia de COVID-19, caracterizada pela "negação da política" e pelo uso do "negacionismo como política" permitiu ao governo minar valores democráticos e promover a desvalorização da vida humana, criando uma crise de democracia marcada pela banalização das mortes e pela segregação social. Essas conexões demonstram que a política do governo Bolsonaro, fundamentada no negacionismo, teve como objetivo enfraquecer instituições democráticas e educacionais, enquanto enfrentava uma crescente resistência social e científica.

Apesar do discurso negacionista perpetrado pelo governo ter causado grande estrago, houve uma ampliação significativa do interesse público pela ciência e maior credibilidade aos cientistas durante a pandemia, e isto fez com que se intensificasse a valorização da ciência, destacando o papel essencial das universidades e instituições de pesquisa no enfrentamento da crise de saúde pública (Sígolo et. al, 2023)

Considerando este quadro, compreendemos ser necessário debater e lutar por uma educação emancipadora e, portanto, popular, apesar das contradições e limites destas ambições no modo de produção capitalista. Se a emancipação humana é a própria transformação social em seu sentido mais profundo, qual o papel da educação, da universidade e mais especificamente da formação universitária nesse processo? Quais desafios se apresentam ou se aprofundam neste contexto?

Referências

ALMEIDA, C, F. Universidade para poucos como projeto do capital: ideologia e comunicação na disputa de sentido de universidade no governo Bolsonaro (2019-2022). **Dissertação** (Mestrado em Comunicação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

ANDES-SN. Comitê de Mobilização entrega dossiê e pede destituição do interventor da UFPB. **ANDES-SN**. 08.09.21.

Disponível em:

<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/comite-de-mobilizacao-entrega-dossie-e-pede-destituicao-do-interventor-da-uFPB1>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ANDRADE, V. Milei e Bolsonaro: o desprezo pelas universidades públicas. **DW notícias**. 02.05.24 Disponível em:

<https://www.dw.com/pt-br/milei-e-bolsonaro-o-desprezo-pelas->

universidades-p%C3%BAblicas/a-68977139. Acesso em: 13 ago. 2024.

BARREIRA, J. A, R.L. Patriarcado, Capitalismo e Neoconservadorismo no Governo Bolsonaro: aportes para o debate. **Trabalho de conclusão de curso** (Serviço Social) Universidade Federal Fluminense, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/31892/Joana%20de%20Ara%c3%bajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BIROLI, F.; MACHADO, M.D.C; VAGGIONE, J. M. **Gênero, neoconservadorismo e democracia:** disputas e retrocessos na América Latina. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL DE FATO. Governo Bolsonaro bloqueia mais R\$ 1 bilhão da educação e pode paralisar universidades”. **Brasil de Fato**, 05.10.22. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/10/05/governo-bolsonaro-bloqueia-mais-r-1-bilhao-da-educacao-e-pode-paralisar-universidades>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CARLA, M. Governo Bolsonaro corta R\$ 2,4 bi da educação e confirma previsão de Darcy Ribeiro. **Sinpro (DF)** 06.10.22 Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-bolsonaro-corta-r-24-bi-da-educacao-e-confirma-frase-de-darcy-ribeiro/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CARTA CAPITAL. Lista tríplice: a via utilizada por Bolsonaro para intervir nas universidades federais”, **Carta Capital**. 13.11.20. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/artigo/a-via-utilizada-por-bolsonaro-para-intervir-nas-universidades-federais/> Acesso em: 13 ago. 2024.

CASARA, Rubens R. R. **Bolsonaro:** o mito e o sintoma. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; ARAUJO, Rhoberta Santana de. A Ofensiva Neoconservadora Contra as Universidades Federais no Brasil. **Rev. Int. Educ. Super.** Campinas, v. 8, 2022. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2446-94242022000100203&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2024.

ÉPOCA NEGÓCIOS. Bolsonaro: dinheiro retirado de universidades será investido em ensino básico. **Revista Época**. 03.05.24.

Disponível em:

<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/05/bolsonaro-dinheiro-retirado-de-universidades-sera-investido-em-ensino-basico.html>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ESQUERDA DIÁRIO. Intervenção de Bolsonaro na UFCG | Bolsonaro nomeia terceiro colocado para assumir reitoria da UFCG. É preciso organizar a luta contra a intervenção. **Esquerda Diário**, 23.02.21. Disponível em:

<https://www.esquerdadiario.com.br/Bolsonaro-nomeia-terceiro-colocado-para-assumir-reitoria-da-UFCG-E-preciso-organizar-a-luta-contra>. Acesso em: 13 ago. 2024.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 6. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

JANU, L. Que herança Bolsonaro deixa na área da educação?. **Portal DW**. 15.11.22 Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/que-heran%C3%A7a-bolsonaro-deixa-na-%C3%A1rea-da-educa%C3%A7%C3%A3o/a-63575756>. Acesso em: 13 ago. 2024.

LEHER, R. Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e241425, 2021.

LIMA, I. G.; HYPÓLITO, A.M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. v. 45, 2019.

Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/#>.

Acesso em: 15 ago. 2024.

MOLL, Roberto. **Imaginando o “outro” e a nação nas relações internacionais**: commentary magazine, the New Republic e o intervencionismo dos Estados Unidos na Nicarágua e El Salvador (1977-1992). 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Programa San Tiago Dantas de Pós-Graduação em Relações Internacionais, UNESP/UNICAMP/PUC-SP, São Paulo, 2015.

MOURA, J. Bolsonaro escolhe diretor de instituto presbiteriano para Câmara de Educação Superior” 19.08.20. **O Globo**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-escolhe-diretor-de-instituto-presbiteriano-para-camara-de-educacao-superior-24594156>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PEREIRA, A.R.V.V; ZAIDAN, J.C.S.M; GALVÃO, A.C. **A invenção da balbúrdia**: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/dossie-sobre-intervencoes-do-governo-bolsonaro-nas-ifes-ja-esta-disponivel-em-versao-digital1>. Acesso em: 15 ago. 2024.

PINHEIRO, D, C. Quando a fake News acelera o Antropoceno: O caso da floresta Amazônica (2018-2021). **Liinc em Revista**, v.18, n.1, p.1-19. 2022.

RBA. Com-bolsonaro, educacao-perdeu-ainda mais recursos e-brasil e o-terceiro-pior-entre-os-42-paises-avaliados. **Rede Brasil Atual (RBA)**. 12.09.23 Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/com-bolsonaro-educacao-perdeu-ainda-mais-recursos-e-brasil-e-o-terceiro-pior-entre-os-42-paises-avaliados/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

REDAÇÃO PRAGMATISMO. Bolsonaro não nomeia reitores eleitos e rompe com tradição. **Pragmatismo**. 28 agosto 2019. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/06/bolsonaro-reitores-eleitos-academica-tradicao.html/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SÍGOLO, V. M. et al. A onda pró-ciência em tempos de negacionismo: percepção da sociedade brasileira sobre ciência, cientistas e universidades na pandemia da COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 12, p. 3687–3700, 2023.

TEODORO, P. Bolsonaro ecoa Valadão e ataca "instituições de ensino" alinhadas ao "sistema com Lula. **Revista Fórum**. 23.06.24. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2024/6/23/bolsonaro-ecoavalado-ataca-instituies-de-ensino-alinhadas-ao-sistema-com-lula-160970.html>. Acesso em: 13 ago. 2024.

THIENGO, L.C.; BIANCHETTI, I; PINTO, M. L. A. Rankings: estratégia de defesa da universidade pública?. **Educação e Contemporaneidade** (FAEBA), Salvador, v. 28, n. 55, p. 28-42, maio 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432019000200028&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2024.

SOBRE OS AUTORES

Andrey Felipe Sgorla é pesquisador em didática e pesquisa educacional no Departamento de Ciências Sociais, Políticas e Cognição da Universidade de Siena. É doutor em Ciências Sociais (Brasil) e em Aprendizagem e Inovação em Contextos Sociais e de Trabalho (Itália). Suas teses investigaram transições de carreira, práticas e processos de aprendizagem no trabalho artesanal, com ênfase no empreendedorismo no setor de cervejas artesanais. Atualmente, sua pesquisa concentra-se nas ecologias híbridas de aprendizagem, analisando, a partir de uma abordagem interdisciplinar e crítica, como as interseções entre tradição, inovação tecnológica e sustentabilidade estão transformando as práticas artesanais contemporâneas. Atuou como professor visitante e realizou estágios de pesquisa em universidades do Brasil e da Europa. Publicou artigos, livros e apresentou trabalhos em mais de 15 países. Colabora com grupos de pesquisa no Brasil, Espanha, Portugal e Inglaterra. E-mail: andrey.sgorla@unisi.it

Arthur Meucci é bacharel, licenciado pleno e mestre em filosofia pela Universidade de São Paulo; Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie com bolsa da instituição. Extensão em Filosofia do Cinema pelo COGEAE/PUC. Possui formação em Psicanálise pelo IBCP (SINPESP n. 0889). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/DPE/UFV. Membro-fundador da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Viçosa. Desenvolve pesquisa nas seguintes áreas: Ética na Educação. Luta por Reconhecimento, Invisibilidade e Opressão nas Experiências Educacionais. Narrativas e Discursos Morais sobre Educação. Ideologia e Juízo de Valor sobre Agentes e Instituições Educacionais. Pensamento Freiriano e Práxis Educativa. ORCID: 0000-0002-4809-5120 E-mail: meucci@ufv.br

Bethania Medeiros Geremias é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) desde 2016, atuando na área de Educação, com foco em Didática e Metodologia de Ensino. Doutora e Mestre em Educação Científica e Tecnológica pelo PPGET-UFSC, realizou Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES) na Université de Dijon-França. Possui também Mestrado em Ciências da Educação pela Université de Nantes-França e é graduanda em Pedagogia pela UDESC. Sua experiência inclui atuação no Ensino Fundamental, coordenação de sala de informática e docência no Ensino Superior desde 2011. Suas áreas de pesquisa e ensino abrangem estratégias didáticas para o Ensino de Ciências, formação de professores, TDIC na Educação, Linguagem e Ensino de Ciências e Tecnologias, Análise de Discurso, Educação CTS, Inteligências Artificiais na Educação e EAD. Atualmente, é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV e líder do Grupo de pesquisa CNPq TECIDO - Tecnologias, Ciências e Didiscências. E-mail: bmgeremias@ufv.br

Carlo Orefice é professor associado de Pedagogia Geral e Social na Universidade de Siena (Itália) desde 2016. Doutor em Ciências Antropológicas (2006), suas atividades de pesquisa e docência atualmente concentram-se na Pedagogia da Comunidade e na Pedagogia do Cuidado, com atenção especial às antropologias do corpo e às experiências de doença. Ele realizou atividades de ensino, pesquisa e intervenção em universidades e organizações na América Latina e África, e atualmente participa de projetos interinstitucionais na Itália e no exterior (Espanha, México, Colômbia, Chile). Seus trabalhos foram apresentados em jornais nacionais e internacionais, e ele é autor de volumes e monografias que delineiam suas principais áreas de pesquisa. De outubro de 2020 a outubro de 2021, como “Professor Adjunto” da Cátedra UNESCO, integrou o Comitê da Itália do 3º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Desde março de 2020, pela Universidade de Siena, é o Coordenador da "Red latinoamericana para

el cambio social y el aprendizaje emancipatorio". E-mail: carlo.orefice@unisi.it

Cezar Luiz De Mari é professor titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Atua como pesquisador do Programa de Pós-Graduação Educação na área de políticas de educação superior. É membro da *International Gramsci Society* – IGS-Brasil, da RED Latinoamericana para el cambio social e da Cátedra Paulo Freire de Viçosa. É autor e organizador de livros, ensaios e artigos, com destaque para: *Educação e formação humana: múltiplos olhares sobre a práxis* (2012), *Diálogos interdisciplinares: questões sobre a práxis universitária* (2014), *Escola Básica à Universidade: trabalho docente e educação sob pressão* (2021) e *10 Lições sobre Gramsci* (2023). E-mail: cezar.demari@ufv.br

Caterina Garofano é doutora em Aprendizagem e Inovação em Contextos Sociais e de Trabalho pela Universidade de Siena. Ela é pesquisadora associada na mesma instituição. Seus interesses de pesquisa concentram-se no desenvolvimento profissional de educadores, no mercado de trabalho infantil e na concepção e produção de artefatos educacionais para a aprendizagem. E-mail: caterina.garofano2@unisi.it

Daniel Calbino Pinheiro é pós-doutorado-Jr em Administração pela Universidade Federal de Lavras (2021). Doutorado em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Mestrado em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Especialização em Filosofia pela Universidade Federal de São João del Rei (2018). Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de São João del Rei (2022). Graduação em Administração pela Universidade Federal de São João del Rei (2008). É docente do Quadro Permanente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (PPGED-UFVJM) e docente Adjunto-

IV da Universidade Federal de São João del Rei-Campus Sete Lagoas (UFSJ/CSL). E-mail: daniel.calbino@ufvjm.edu.br

Edgard Leite de Oliveira é professor adjunto do Departamento Educação da Universidade Federal de Viçosa - UFV. Coordenação e Pesquisador da Red Latinoamericana para el Cambio Social y el aprendizaje emancipatório, Universidade de Siena (Itália) e Univesidade Federal de Viçosa (UFV). Pesquisador e membro fundador da Cátedra Paulo Freire (UFV). Bacharel e Licenciado em História. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, linha: Política, Trabalho e Formação Humana. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, linha: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas. Doutorado Sanduiche Univeridad Autónoma do México - UNAM. Pós Doutor pela Universidad de Buenos Aires - UBA. Pós-Doutor pela Universidade Nacional de Cuyo - UNCyo - Mendoza - ARG (Pós- Doutorado de curta duração). E-mail: edgard.leite@ufv.br

Fabiane Previtali é professora titular na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atuando junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Sociologia e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com doutorado sanduiche na Universidade de Manchester (Apoio Capes). Pós-doutorado em História Social pelo Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa (IHC/INL), Portugal (Apoio Capes). Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo (FEUSP). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU). Coordenadora Geral de Projeto de Pesquisa em Rede: Trabalho docente na Educação Básica no Brasil, Argentina e Portugal (Apoio CNPq/Universal). Coordenadora, pelo lado brasileiro, do Acordo de Cooperação Científica e Tecnológica

entre o PPGCS/PPGED/UFU e o IHC/UNL. E-mail: fabianeprevitali@gmail.com

Hamlet Santiago González Melo é professor associado em tempo integral na Faculdade de Ciências e Educação da Universidade Distrital Francisco José de Caldas. Vinculado ao Projeto Acadêmico de Pesquisa Extensão de Pedagogia (PAIEP) e à Mestrado em Educação e Gestão Ambiental. Membro fundador do grupo de pesquisa Educarte. Filósofo pela Universidade Nacional de Colômbia, especialista em Docência Universitária pela Universidade Antonio Nariño, mestre em Desenvolvimento Educativo e Social pela Universidade Pedagógica Nacional - Cinde e Ph.D. em Ciências Sociais Infância e Juventude pela Universidade de Manizales - Cinde. Pós-doutorado em Metodologia de Pesquisa Crítica pelo Ipecal - México. Membro fundador da Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio. E-mail: hsgonzalezm@udistrital.edu.co

Hiara Cristina Ribeiro Orlando é docente efetiva no Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Porangatu. Atua como pesquisadora no campo do ensino de ciências e educação CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), direcionando seus trabalhos para a análise do discurso. É integrante do grupo de pesquisa CNPq TECIDO – Tecnologias, Ciências e Docências. Autora de trabalhos na área, com destaque para políticas curriculares e as implicações sociais da ciência e tecnologia na educação. Sua formação inclui Licenciatura em Ciências Biológicas (2019) e Mestrado em Educação (2022) pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: orlando.hiara@gmail.com

Javier Collado-Ruano é professor titular de Filosofia da Educação na Universidade Nacional de Educação (UNAE - Equador), onde atuou como Decano de Inovação Educacional e Empreendedorismo por quatro anos. É historiador, ambientalista, educador, jornalista, filósofo, cineasta, museólogo e designer de videogames educativos. Também é

especialista internacional do programa das Nações Unidas Harmonia com a Natureza. Possui doutorado em Filosofia e doutorado em Difusão do Conhecimento, ambos com honras máximas. É Diretor-Geral da Global Education Magazine, Presidente da ONG Educação para a Vida, Membro Acadêmico do CIRET (França) e Diretor do Conselho da UNESCOSOST. E-mail: javier.collado@unae.edu.ec.

Lara Carlette Thiengo é professora adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) - Campus Diamantina, atuando no curso de Pedagogia. É Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFVJM (PPGed). Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com período sanduiche na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB/Espanha), sendo bolsista CNPQ; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), sendo bolsista Capes e Graduação em Pedagogia e Comunicação Social. Realizou estágio de Pós-Doutorado em Educação com ênfase em Políticas Educacionais pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), como bolsista Capes. Atua como Editora Assistente da Revista Internacional de Educação Superior. Concentra suas pesquisas nos temas: Educação superior e Formação de professores; Políticas e Gestão de Educação Básica e Educação superior. E-mail: lara.carlette@ufvjm.edu.br

Mario Giampaolo é professor associado de didática e educação digital no Departamento de Ciências Sociais, Políticas e Cognitivas da Universidade de Siena. Estudou psicologia experimental, aprendizagem online e educação de adultos na Universidade de Pádua, onde obteve seu doutorado. Seus principais interesses de pesquisa são: brincadeiras livres e estruturadas, ensino ativo e imersivo e orientação. Sua atividade de pesquisa concentra-se no uso de métodos mistos. Publicou nos principais periódicos de Ciências da Educação. E-mail: mario.giampaolo@unisi.it

Philippe Drumond Vilas Boas Tavares é doutorando pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade. Especialista em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais. MBA em Gestão pelo Instituto Federal de Educação de Rondônia. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa, Membro-fundador da *International Gramsci Society*, IGS - Seção BR - 2015/RJ. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Conhecimento e Processos Educativos - UFV (2011 - atual) e do Grupo de Pesquisas Trabalho e Conhecimento na Educação Superior - TRACES (2022 - atual). Parecerista de periódicos científicos nacionais e internacionais nas áreas de Educação e Interdisciplinar. Avaliador do Banco Nacional de Avaliadores do Ministério da Educação - SINAES - BASIS/INEP/MEC (2018 - atual). E-mail: phisamste@gmail.com

Valter Machado da Fonseca é mestre e doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (ênfase em meio ambiente) - PPGE/Faced/UFU. Pós-doutorado em Educação do Campo e Agroecologia pela Faculdade de Educação da UFU. Pós-doutorado em Ensino de História da África e afrodescendentes pela Universidade Federal de Ouro Preto (PPGHIS/UFOP). Atualmente é Professor Adjunto III da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Autor das seguintes obras: Entre o ambiente e as ciências humanas: artigos escolhidos, ideias compartilhadas (2010), O Sujeito e o Objeto: educação e outros ensaios (2010), O gigante dos pés de barro: capitalismo e desenvolvimento sustentável (2013), Valorização e Manejo das Águas, dos Solos, das Matas e Florestas (2015). E-mail: valter.fonseca@ufv.br

ANEXOS

CARTA DE VIÇOSA (25 de maio de 2023)

À comunidade de língua portuguesa

Tendo em mente que:

- as atuais desigualdades sociais e polarizações políticas, as persistentes crises climáticas e o racismo estrutural que atingem as diversas sociedades, tanto na América Latina como no sul da Europa, tornam urgente hoje a reflexão sobre uma educação necessariamente aberta, social e democrática, isto é, capaz de problematizar questões que afetam os cidadãos que ali vivem em perspectiva emancipatória.

- no reconhecimento da natureza histórica e social dos processos educativos, no olhar para as condições materiais e sociais em que se desenvolvem as práticas educativas, e no pensar a América Latina e o Mediterrâneo como territórios atravessados por encontros e conflitos, migrações e trocas, discriminações e acolhimentos, as universidades envolvidas refletem coletivamente sobre estes compromissos, problemas e necessidades numa perspectiva transdisciplinar, transversal e internacional.

- a educação é uma construção teórico-prática substancialmente política, isto é, capaz de gerar consciência e ação crítica e de problematizar aqueles elementos de poder existentes que insistem e determinam os vários campos da vida e da sociedade.

Participantes do *Seminário Internacional Educación emancipadora en la actualidad. Nuevas perspectivas en América Latina y sur de Europa* (23-25 de maio de 2023) promovido pela Universidade Federal de Viçosa (Brasil) e pela Universidade de Siena (Itália), em conjunto com a rede interuniversitária *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*, elaboraram esta Carta, entendida como um conjunto de princípios fundamentais que inspiram sua própria ação.

A educação emancipatória é necessária para:

1. Formar sujeitos e futuros cidadãos capazes de pensar por si mesmos de forma crítica/colaborativa.

2. Pensar nas comunidades como um coletivo dialógico e inclusivo que reconheça a variedade de histórias, línguas, culturas e modos de ser.

3. Facilitar um planejamento participativo que não delegue aos “especialistas”, tornando cada ator comunitário um sujeito ativo de sua própria experiência, que em um espaço comunicativo construtivo pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento de todos.

4. Desenvolver a consciência integral de vida e do mundo capacitando os sujeitos a analisar as contradições que condicionam os avanços dos grupos subalternos.

5. Fortalecer redes de relações nacionais e continentais por meio de trocas e experiências, permitindo o encontro entre diversas culturas no reconhecimento das práticas, lutas e resistências para enfrentar as injustiças sociais.

6. Fazer frente às ideologias que se servem de estruturas e de mecanismos de desinformação para manter as comunidades sob o controle dos grupos dominantes.

7. Proteger a escola pública e os espaços formativos informais como construções históricas e sociais capazes de fazer as novas gerações avançarem nas relações humanitárias e solidárias.

8. Defender a democracia, a autonomia das comunidades, a liberdade de pensamento e de expressão sustentadas na justiça e na boa convivência dos povos.

9. Promover o pensamento ambiental inspirado na “filosofia regenerativa”, capaz de aprofundar as práticas sociais sem a destruição dos diversos biomas mundiais.

10. Preparar as novas gerações para o “Bem Viver” como modo de existência que tenha como objetivo central a melhoria da humanidade.

11. Promover uma formação diferenciada de professores (do básico ao universitário) atentos aos processos de mudança de educandos e educandas e não apenas aos resultados alcançados,

facilitando assim um sistema de avaliação em sentido ético, educativo e relacional.

12. Permitir que as universidades experimentem um ensino inovador e centrado nos educandos e educandas.

13. Reconstruir a autonomia universitária tão arranhada pelo pensamento autoritário do neoliberalismo e das ideologias de extrema direita.

“A nós, latino-americanos, o que deve importar é a realidade. E como ela se expressa? Expressa-se fundamentalmente através das massas que vivem cotidianamente de uma forma diversa da que nós pensávamos, do que o conceito nos mostra. Devemos partir da realidade, empregar o conceito para retornar a essa realidade. Mas esse conceito tem de ser científico, ser relativo; deve nos permitir colher a criatividade da realidade - que a realidade exija a transformação do conceito e não o conceito exija a transformação da realidade”.

(Freire e Faundez, 1985)

CARTA DE VIÇOSA (25 de mayo de 2023)

A la comunidad hispanohablante

Teniendo en cuenta que:

- las actuales desigualdades sociales y polarizaciones políticas, las persistentes crisis climáticas y el racismo estructural que afectan a las distintas sociedades, tanto en Latino America como en el Sur de Europa, hacen urgente hoy reflexionar sobre una educación necesariamente abierta, social y democrática, es decir, capaz de problematizar las cuestiones que afectan a los ciudadanos que la habitan en una perspectiva emancipadora.

- al reconocer el carácter histórico y social de los procesos educativos, al observar las condiciones materiales y sociales en que se desarrollan las prácticas educativas y al pensar Latino America y el Mediterráneo como territorios atravesados por encuentros y conflictos, migraciones e intercambios, discriminaciones y aceptaciones, las universidades involucradas reflexionan colectivamente sobre estos compromisos, problemas y necesidades desde una perspectiva transdisciplinaria, transversal e internacional.

- la educación es una construcción teórico-práctica sustancialmente política, es decir, capaz de generar conciencia y acción crítica y de problematizar aquellos elementos de poder existentes que insisten y determinan los diversos ámbitos de la vida y de la sociedad.

Participantes en el *Seminario Internacional Educación emancipadora en la actualidad. Nuevas perspectivas en América Latina y sur de Europa* (23-25 de mayo de 2023) promovido por la Universidade Federal de Viçosa (Brasil) y la Universidad de Siena (Italia), junto con la red interuniversitaria “Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio”, han elaborado esta Carta, entendida como un conjunto de principios fundamentales que inspiran su propia acción.

La educación emancipadora es necesaria para:

1. Formar sujetos y futuros ciudadanos capaces de pensar por sí mismos de forma crítica/colaborativa.

2. Pensar las comunidades como un colectivo dialogante e inclusivo que reconoce la variedad de historias, lenguas, culturas y formas de ser.

3. Facilitar una planificación participativa que no delegue en los “expertos”, haciendo de cada actor comunitario un sujeto activo de su propia experiencia, que en un espacio comunicativo constructivo pueda contribuir al crecimiento y desarrollo de todos.

4. Desarrollar la conciencia integral de la vida y del mundo, capacitando a los sujetos para analizar las contradicciones que condicionan los avances de los grupos subalternos.

5. Fortalecer redes de relações nacionais e continentais por meio de trocas e experiências, permitindo o encontro entre diversas culturas no reconhecimento das práticas, lutas e resistências para enfrentar as injustiças sociais.

6. Hacer frente a las ideologías que utilizan estructuras y mecanismos de desinformación para mantener a las comunidades bajo el control de los grupos dominantes.

7. Proteger la escuela pública y los espacios formativos informales como construcciones históricas y sociales capaces de hacer que las nuevas generaciones avancen en relaciones humanitarias y solidarias.

8. Defender la democracia, la autonomía comunitaria, la libertad de pensamiento y expresión sustentadas en la justicia y la buena convivencia de los pueblos.

9. Promover o pensamento ambiental inspirado na “filosofia regenerativa”, capaz de aprofundar as práticas sociais sem a destruição dos diversos biomas mundiais.

10. Preparar a las nuevas generaciones para el "Buen Vivir" como forma de existencia que tiene como objetivo central la mejora de la humanidad.

11. Promover una formación diferenciada de los profesores (de escuelas y universidades) atenta a los procesos de cambio de los alumnos y no sólo a los resultados alcanzados, facilitando así un sistema de evaluación en sentido ético, educativo y relacional.

12. Permitir que las universidades experimenten con una enseñanza innovadora y centrada en el alumno.

13. Reconstruir la autonomía universitaria tan lastimada por el pensamiento autoritario del neoliberalismo y las ideologías de extrema derecha.

"Para nosotros, los latinoamericanos, lo que debe importar es la realidad. ¿Y cómo se expresa? Se expresa fundamentalmente a través de las masas que viven cotidianamente de manera diferente a lo que pensamos, a lo que el concepto nos muestra. Debemos partir de la realidad, utilizar el concepto para volver a esa realidad. Pero este concepto debe ser científico, debe ser relativo; debe permitirnos cosechar la creatividad de la realidad - que la realidad exija la transformación del concepto y no que el concepto exija la transformación de la realidad".

(Freire e Faundez, 1985)

CARTA DI VIÇOSA (25 maggio 2023)

Alla comunità di lingua italiana

Tenendo presente che:

- gli attuali squilibri sociali e polarizzazioni politiche, le persistenti crisi climatiche e il razzismo strutturale che interessano le diverse società, tanto dell'America Latina quanto del sud d'Europa, rendono oggi urgente riflettere su una educazione *necessariamente* aperta, sociale e democratica, ovvero capace di problematizzare in chiave emancipativa temi e questioni che interessano i cittadini che le abitano.

- nel riconoscere la natura storica e sociale dei processi educativi, nel guardare alle condizioni materiali e sociali nelle quali si sviluppano le pratiche educative, e nel pensare l'America Latina e il Mediterraneo come dei territori attraversati da incontri e conflitti, migrazioni e scambi, discriminazioni e meticcamenti, le università coinvolte riflettono collegialmente su tali impegni, problemi ed esigenze in una prospettiva transdisciplinare, trasversale e internazionale.

- l'educazione è un costrutto teorico-pratico sostanzialmente politico, cioè capace di generare consapevolezza e azione critica e di problematizzare quegli elementi di potere esistenti che insistono e determinano i vari campi della vita e della società.

I partecipanti al Seminario Internazionale *Educación emancipadora en la actualidad. Nuevas perspectivas en América Latina y sur de Europa* (23-25 maggio 2023) promosso dall'Universidade Federal de Viçosa (Brasile) e dall'Università di Siena (Italia), congiuntamente al network interuniversitario *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*, adottano la presente Carta, intesa come un insieme di principi fondamentali ispiratori della propria azione.

L'educazione emancipativa è funzionale/necessaria per:

1. Formare soggetti e futuri cittadini capaci di pensare da sé in modo critico/collaborativo.

2. Pensare le comunità come un Noi dialogico e inclusivo che riconosce la varietà delle storie, delle lingue, culture e modi di essere.

3. Agevolare una progettazione partecipativa che non deleghi agli ‘esperti’, rendendo ogni attore delle comunità un soggetto della propria esperienza, che in uno spazio comunicativo costruttivo può contribuire alla crescita e allo sviluppo di tutti.

4. Sviluppare la coscienza integrale della vita e del mondo, che consenta ai soggetti di analizzare le contraddizioni che condizionano i progressi dei gruppi subalterni.

5. Rafforzare le reti di relazioni nazionali e continentali attraverso scambi ed esperienze, permettendo l'incontro tra culture diverse nel riconoscimento di pratiche, lotte e resistenze per affrontare le ingiustizie sociali.

6. Affrontare le ideologie che utilizzano strutture e meccanismi di disinformazione per mantenere le comunità sotto il controllo dei gruppi dominanti.

7. Proteggere la scuola pubblica e gli spazi di formazione informale come costruzioni storiche e sociali capaci di far avanzare le nuove generazioni nei rapporti umanitari e solidali

8. Difendere la democrazia, l'autonomia delle comunità, la libertà di pensiero e di espressione basata sulla giustizia e sulla buona convivenza dei popoli.

9. Promuovere un pensiero ambientale ispirato alla “filosofia rigenerativa”, capace di approfondire i progressi sociali senza la distruzione degli ecosistemi mondiali.

10. Preparare le nuove generazioni al “Ben Vivere” come modo vivere che ha come scopo quello di migliorare l'umanità.

11. Promuovere una diversa formazione dei docenti (della scuola e dell'università) attenta ai processi di cambiamento degli studenti e delle studentesse e non solo ai risultati conseguiti, agevolando così un sistema di valutazione in senso etico, educativo, relazionale.

12. Consentire di sperimentare nelle università una didattica innovativa e centrata sulle studentesse e sugli studenti.

13. Ricostruire l'autonomia universitaria colpita dal pensiero autoritario del neoliberalismo e dalle ideologie di estrema destra.

“Per noi, latinoamericani, ciò che dovrebbe importare è la realtà. E come si esprime? Si esprime fondamentalmente attraverso le masse che vivono quotidianamente in modo diverso da come pensiamo, da come ci mostra il concetto. Dobbiamo partire dalla realtà, intraprendere il concetto per tornare a quella realtà. Ma questo concetto rischia di essere scientifico, di essere relativo. Deve permetterci di incontrare la creatività della realtà, che la realtà richiede la trasformazione del concetto e non il concetto richiede la trasformazione della realtà”.

(Freire e Faundez, 1985)

Em tempos marcados pelo racismo, machismo, xenofobia, homofobia, capacitismo, aprofundamento das desigualdades sociais e avanço da extrema direita no mundo, é possível discutir uma educação emancipadora? Esta coletânea responde com pesquisas que problematizam o *status quo* e apontam caminhos para uma educação transformadora.

Fruto do diálogo entre universidades e pesquisadores(as) de diferentes países da América Latina e Sul da Europa, esta obra sistematiza reflexões e experiências produzidas no âmbito da *Red Latinoamericana para el Cambio Social y el Aprendizaje Emancipatorio*, debatidas durante o Seminário Internacional *Educação Emancipadora na Atualidade: Novas Perspectivas na América Latina e no Sul da Europa* (2023). Os textos que a compõem contemplam uma diversidade de temáticas, incluindo a pedagogia freireana, metodologias participativas e abordagens transdisciplinares, processos de aprendizagem emancipatória, multiculturalismo, impactos do neoconservadorismo e estratégias de resistência no campo educacional.

Assim, a partir de diferentes experiências e contextos, os autores e autoras analisam a relação entre educação, desigualdade e poder, evidenciando como as contradições estruturais do capitalismo contemporâneo atravessam e condicionam os processos formativos.

Mais do que um registro acadêmico, esta obra é um chamado ao pensamento e a ação — vislumbrando uma formação humana capaz de enfrentar, com lucidez e esperança, os dilemas do nosso tempo.

Lara Carlette Thiengo

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri