

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ-SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBERTA SCHMITH

**PERSPECTIVA EST(ÉTICA) NA APRESENTAÇÃO DO REFERENCIAL
CURRICULAR GAÚCHO**

CHAPECÓ/SC

2023

ROBERTA SCHMITH

**PERSPECTIVA EST(ÉTICA) NA APRESENTAÇÃO DO REFERENCIAL
CURRICULAR GAÚCHO**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dra. Adriana Maria Andreis

CHAPECÓ-SC

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Schmith, Roberta

PERSPECTIVA EST(ÉTICA) NA APRESENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO / Roberta Schmith. -- 2023.
109 f.

Orientadora: Dra. Adriana Maria Andreis

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2023.

1. Políticas Educacionais. 2. Referencial Curricular Gaúcho. 3. Estética. 4. Ética. I. Andreis, Adriana Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ROBERTA SCHMITH

**PERSPECTIVA EST(ÉTICA) NA APRESENTAÇÃO DO REFERENCIAL
CURRICULAR GAÚCHO**

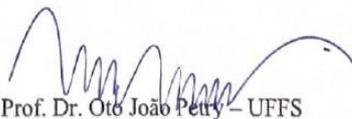
Dissertação apresentada para o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 24/08/2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Adriana Maria Andreis – UFFS
Orientadora



Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS
Avaliador Interno



Prof. Dr. Cláudia Battestin – Unochapecó
Avaliador Externo

*Dedico esta escrita a minha família, por tornar
meu sonho realidade, e aos professores e
professoras, pois esta pesquisa é para
potencializar nossa educação.*

AGRADECIMENTOS

Em cada etapa da minha vida, em cada escolha, em cada caminho a seguir, minha família não mediu esforços para me apoiar, tornando meus sonhos realidade; e no processo do Mestrado não foi diferente. É inimaginável pensar o que seria de mim sem eles. Mãe, pai e minha irmã – esta conquista é nossa.

Nesse percurso também conheci uma pessoa especial, que está comigo até hoje, meu namorado, que me incentiva, que me faz perceber o quão capaz eu sou. Maykon, obrigada pela paciência e pelo apoio de sempre; amo você.

Também agradeço às professoras, que foram fundamentais nesse processo. Inicialmente à professora Flávia, minha professora na Graduação, que me apoiou nessa fase, com quem pude compartilhar meu objetivo de fazer Mestrado, este que era até maior que o da faculdade. Ela esteve comigo, compartilhando seus conhecimentos e fazendo tornar possível este sonho. Seus ensinamentos carregam para sempre. À Cris, minha colega de Graduação, atualmente professora, que, mesmo longe, compartilhou de minhas angústias e está sempre presente em minha vida. O Mestrado também proporcionou criar laços, e, neste momento, agradeço à minha colega Tainá, com a qual fiz parceria e dividi dúvidas, frustrações e desabafos; você foi fundamental neste processo, obrigada.

Não podia deixar de agradecer à minha orientadora Adriana, a qual cumpre com grande maestria seu papel de orientar. Mesmo o começo sendo difícil, com você o processo tornou-se prazeroso e, principalmente, gratificante. Com você pude vivenciar o que o Mestrado proporciona: a pesquisa, o projeto de extensão, a participação em eventos, grupos de pesquisa, grupo de estudos e publicação de livro. Obrigada por fazer parte desta etapa tão importante em minha vida e me incentivar a experimentar as inúmeras oportunidades nesta trajetória de mestranda.

Também gostaria de agradecer a existência das bolsas de estudos e auxílios estudantis. Fui bolsista Capes durante todo o Mestrado, podendo, dessa forma, dedicar-me integralmente à pesquisa e ao Mestrado. As bolsas de incentivo aos estudos estão presentes em minha vida desde o Ensino Médio, em que recebia um auxílio-transporte para poder me locomover da minha cidade até outra para estudar no Instituto Federal. Na Graduação fui bolsista do Pibid, e também bolsista de um projeto de extensão e do Programa Residência Pedagógica, dedicando-me sempre aos meus estudos. As instituições públicas estão presentes desde meus primeiros passos escolares; sinto orgulho disso.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao nosso Jesus Cristo, que, de forma sobrenatural, está presente em cada passo, em cada escolha, em todos os momentos da minha vida. Neste processo de escrita fui cada vez mais me aproximando e crendo nele a todo momento. Nele encontro meu refúgio, compartilhando meus sonhos, objetivos profissionais e pessoais, com ele tenho uma conexão íntima e sincera, a qual quero que perdure para o resto da minha vida. Foi ele que deu força e coragem nos momentos tensos de minha vida, e mesmo com minha saúde comprometida no fim desse processo de escrita, segui em frente e consegui passar por mais essa etapa.

Ore. Espere. Confie.

Sonhar é verbo, é seguir,
é pensar, é inspirar,
é fazer força, insistir,
é lutar, é transpirar.

São mil verbos que vêm antes
do verbo realizar.

Sonhar é ser sempre meio,
é ser meio indeciso,
meio chato, meio bobo,
é ser meio improvisado,
meio certo, meio errado,
é ter só meio juízo.

Sonhar é ser meio doido
é ser meio trapaceiro,
trapaceando o real
pra ser meio verdadeiro.

Na vida, bom é ser meio,
não tem graça ser inteiro.

O inteiro é o completo,
não carece acrescentar,
é sem graça, é insosso,
é não ter por que lutar

Quem é meio é quase inteiro

e o quase nos faz sonhar (BESSA, 2018, p. 21).

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó-SC. A temática investigada envolve o estudo da parte introdutória do documento Referencial Curricular Gaúcho (RCG), que apresenta noções estruturantes do conjunto normativo da educação do estado do Rio Grande do Sul e que serve como abertura para as orientações específicas de cada área do conhecimento. Compreende a problemática que envolve a potência dessa regulamentação enquanto indutora do currículo escolar. Essa inquietação é realizada articulando-se com o desafio de imergir no estudo da (est)ética, oferecendo discussões que contribuam à formação humana pautada em princípios éticos. Nesse sentido, considera a relevância que os documentos de política curricular têm às práxis escolares, bem como os desafios relacionados aos entendimentos das perspectivas implicadas em seus direcionamentos. Nesse contexto, a pergunta de pesquisa é: Como a perspectiva est(ética) está apresentada no texto introdutório do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) enquanto aspecto sinalizador da ética à educação escolar? Nesse caminho, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a perspectiva est(ética) no texto introdutório do RCG, a fim de problematizar aspectos éticos apresentados à educação escolar. Com apoio em pensadores da educação, do campo das políticas educacionais e da linguagem, entre eles Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Roque Moraes e Jefferson Mainardes, a metodologia que ampara a investigação se baseia na hermenêutica dialógica, e são utilizados aspectos da Análise Textual Discursiva considerando interfaces com a unitarização, categorização e metatexto para o estudo dos dados textualizados no RCG. O texto da dissertação está organizado em partes: a introdução, apresenta a problemática e a metodologia da pesquisa; o segundo capítulo discute a conceituação de est(ética); o terceiro, traz a contextualização do cenário das políticas educacionais no complexo que resulta nos referenciais curriculares dos Estados do Brasil; e no quarto capítulo realiza a análise dos discursos envolvendo a estética e a ética no documento do RS. Nas considerações finais são apresentadas as conclusões. O estudo mostra que o documento apresenta concepções relacionadas com a explicitação da função da escola, posicionando-a como âmbito situado entre a família e sociedade, e apontando sua importância para aprendizagens de caráter social, ético, cognitivo e afetivo. O conjunto est(ético) resultou na emergência de categorias que destacaram a importância da compreensão da ética na educação, apresentada enquanto constitutiva dos sujeitos e como processo que se realiza em todas as atividades de ensino, destacando a gestão e a avaliação, e indicando relações com ideias de respeito, democracia, autonomia e cidadania. Nesse sentido, também foi possível notar aspectos de individualização curricular, imputando à escola a aspectos que indicam uma formação à individualização e competição, articulados com discursos que imputam à escola a incumbência de elaborar estratégias para alcançar metas visando à introdução

de uma práxis libertária, e que objetive a inserção do sujeito em contextos de aprendizagem, desenvolvendo pressupostos emancipatórios.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Referencial Curricular Gaúcho (RCG); estética; ética.

RESUMEN

Esta investigación forma parte de la línea de Políticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó-SC. El tema investigado implica el estudio de la parte introductoria del documento Referencial Curricular Gaúcho (RCG), que presenta nociones estructurantes del conjunto normativo de la educación en el estado de Rio Grande do Sul y que sirve de apertura para las orientaciones específicas de cada área de conocimiento. Entiende el problema que envuelve la potencia de esta norma como inductor del currículo escolar. Esta preocupación se realiza articulando con el desafío de sumergirse en el estudio de la ética est(ética), ofreciendo discusiones que contribuyan a la formación humana a partir de principios éticos. En ese sentido, considera la relevancia que tienen los documentos de política curricular en la inducción de la praxis escolar, así como los desafíos relacionados con la comprensión de las perspectivas involucradas en sus direcciones. En este contexto, la pregunta de investigación es: ¿Cómo se presenta la perspectiva est en el texto introductorio de la Referencia Curricular Gaúcho (RCG) como un aspecto señalizador de la ética en la educación escolar? De esta forma, el objetivo general de esta investigación es analizar la perspectiva est(ética) en el texto introductorio de la RCG, con el fin de problematizar aspectos éticos presentados a la educación escolar. Con el apoyo de pensadores en educación, en el campo de las políticas educativas y el lenguaje, entre ellos Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Roque Moraes y Jefferson Mainardes, la metodología que sustenta la investigación se basa en la hermenéutica dialógica, y se abordan aspectos del Análisis Discursivo Textual. utilizado considerando interfaces con unitarización, categorización y metatexto para el estudio de datos textualizados en el RCG. El texto de la disertación está organizado en partes: la introducción, presenta el problema y la metodología de la investigación; el segundo capítulo discute el concepto de es(ética); la tercera trae el contexto del escenario de las políticas educativas en el complejo que resulta en los referentes curriculares de los Estados de Brasil; y en el cuarto capítulo analiza los discursos que involucran la estética y la ética en el documento RS. En las consideraciones finales se presentan las conclusiones. El estudio muestra que el documento presenta conceptos relacionados con la explicación del papel de la escuela, posicionándola como un espacio situado entre la familia y la sociedad, y señalando su importancia para los aprendizajes de carácter social, ético, cognitivo y afectivo. El conjunto est(ético) resultó en el surgimiento de categorías que destacaron la importancia de comprender la ética en la educación, presentada como constitutiva de los sujetos y como un proceso que ocurre en todas las actividades de

enseñanza, destacando la gestión y la evaluación, e indicando relaciones con ideas de respeto, democracia, autonomía y ciudadanía. En ese sentido, también fue posible notar aspectos de individualización curricular, atribuyendo a la escuela la tarea de elaborar estrategias para alcanzar metas visando la introducción de una praxis libertaria, que tiene como objetivo la inserción del sujeto en contextos de aprendizaje, desarrollando formas emancipatorias suposiciones.

Palabras clave: Políticas Educativas; Referencia Curricular Gaucho (RCG); estética; principio moral

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo analítico da ATD	26
Figura 2 – Percurso metodológico.....	28
Figura 3 – Noções de estética e ética nas publicações de Freire e Bakhtin.....	41
Figura 4 – Linha do tempo de documentos que antecedem a criação dos Referenciais Curriculares Estaduais	60
Figura 5 – Noções de ética citadas na parte introdutória do RCG	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da busca por estética e educação.....	44
Quadro 2 – Resultados da busca por ética e educação	46
Quadro 3 – Resultados da busca por estética e ética e educação	49
Quadro 4 – Exemplificação do processo de unitarização.....	70
Quadro 5 – Aproximação das unidades de significado	71
Quadro 6 – Apreensão das unidades de significado que convergem para a ética e a formação integral do sujeito	73
Quadro 7 – Apreensão das unidades de significado que convergem para a ética e a escola....	77
Quadro 8 – Apreensão das unidades de significado que convergem para a ética, o respeito e a democracia.....	80
Quadro 9 – Apreensão das unidades de significado que convergem para a ética e a formação cidadã.....	82
Quadro 10 – Nome e conceito das categorias geradas	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GEGe	Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Ocde	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RS	Rio Grande do Sul
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SEED	Secretaria de Estado da Educação
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
Uneme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	PASSOS DE UMA CAMINHANTE	14
1.1	ROTAS TRAÇADAS	16
1.2	POR ONDE CAMINHO NESTA PESQUISA?	17
1.2.1	Uma trajetória investigativa	20
1.2.2	Organização textual da caminhada	26
2	ESCOVANDO PALAVRAS: EST(ÉTICA)	28
2.1	ESTÉTICA+ÉTICA= EST(ÉTICA)	29
2.2	PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES SOBRE A ESTÉTICA E ÉTICA NA POLÍTICA CURRICULAR	40
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: GAIOLAS E ASAS	47
3.1	CENÁRIOS DE ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	48
3.1.1	Contextualização das normativas que antecedem a criação dos Referenciais Curriculares Estaduais	53
3.1.1.1	<i>Gaiolas e asas e a Base Nacional Comum Curricular</i>	56
3.1.1.2	<i>Referencial Curricular Gaúcho</i>	59
3.1.1.2.1	Parte introdutória do documento curricular	61
4	FOTOGRAFANDO OS SILÊNCIOS	63
4.1	DA UNITARIZAÇÃO	64
4.2	DA CATEGORIZAÇÃO	68
4.3	COMPREENSÕES ELABORADAS	81
5	ETAPA FINAL	86
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE	95

seus significados, e será mais bem explicitada adiante. Já Mussarelli e Rufo (2015, p. 98) pontuam que “[...] ética e estética compõem-se de formas distintas, são únicas, todavia, encontram-se juntas, caminhando lado a lado, onde há ética também há estética, e onde há estética encontra-se também a ética”. É utilizando dessa contribuição que ratifico a noção que construí nesta pesquisa, que embasa a noção de que estética+ética resulta em est(ética).

Saliento, neste início de diálogo, que ao escrever esta dissertação escolho a primeira pessoa do singular; dialogo com as palavras da minha orientadora, quando, em sua tese, a mesma pontua que escrever em primeira pessoa se sustenta “[...] pelo compromisso de assumir a argumentação sem escapatória, pois somos sujeitos exclusivos e nunca repetíveis. Mas é uma proposição de entendimento, sustentada e enlaçada pluralmente” (ANDREIS, 2014, p. 294). É a esse compromisso desafiador a que me dedico, encorajada pela minha orientadora dia após dia a assumir esse caráter de constante diálogo entre esse eu (em constante caminhar como pesquisadora) e pensadores que possuem uma gama de conhecimentos, estudos e publicações já reconhecidas no meio acadêmico.

Os aspectos que fundamentam esta investigação e que conduzem esse olhar para os documentos, partem dos pressupostos conceituais éticos e estéticos. Nesta pesquisa analiso aspectos que contemplem o acabamento desse material de política educacional, observando o conjunto de ideias contido neste objeto de estudo em análise. Esse acabamento é percebido por Geraldi (2003-2004, p. 48) como algo que “[...] atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução”. Nesse sentido, é percebido que o olhar do outro, o olhar de fora, é um aspecto fundamental no exercício estético realizado no RCG, considerando os estudos de Mikhail Bakhtin, que ganha grande importância nesta análise, pois a pesquisa é uma investigação autoral, singular, distinta e com interação.

A estética e a ética, que fundamentam as reflexões desta pesquisa, são caracterizadas com o diálogo que realizo, notadamente, com as contribuições de Mikhail Bakhtin e de Paulo Freire, entre outros que estudam esta temática. Para ambos os pensadores, não há estética sem ética e nem ética sem estética, permitindo compor o neologismo est(ética), no qual acentuo o entrecruzamento dos termos. Apoio-me em discussões de Geraldi (2003-2004, p. 51), o qual destaca que o maior ensino de Freire e Bakhtin, é “[...] a grandeza da inconclusão humana e a partilha de um futuro em que a diferença sobrepuje a desigualdade. Por isso, a importância para ambos da ética, da estética e da política”. Os sujeitos, ao serem considerados éticos, têm a incumbência de “[...] comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper [...]” (FREIRE, 1996, p. 18), dentro da realidade, sistemas e relações que são estabelecidas,

considerando os espaços em que o mesmo está inserido. Esses aspectos éticos estão em constante diálogo com as ações dos sujeitos, sendo contemplados dentro do objeto de estudo da pesquisa. É amparando-se em estudos de Freire, Bakhtin e demais autores que se objetiva a valorização da ética e da estética, pontuando que ambos os conceitos andam em um mesmo caminho e sentido, como se necessitassem um do outro para a sua existência e compreensão.

1.1 ROTAS TRAÇADAS

O caminho que busco trilhar nesta pesquisa emerge de percursos já trilhados nos âmbitos acadêmico e profissional que me constituem como pesquisadora. Foi em 2015, último ano do Ensino Médio, este cursado no Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – *Campus* Santo Augusto/RS, que concretizei o objetivo de cursar Pedagogia. Foi nesse contexto, a partir de um professor de matemática, que tive conhecimento da Universidade Federal da Fronteira Sul. Após o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2015 e a inscrição no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em 2016, e aprovada, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim/RS.

Houve muitas mudanças nesse período. Saí da cidade de Campo Novo- RS, município pequeno, com pouco mais de 4 mil habitantes, e fui morar em Erechim/RS, cidade com mais de 100 mil habitantes, uma mudança e tanto para mim. Durante a Graduação participei por dois anos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Após esse período fui bolsista de um programa de extensão e, por fim, fui, por seis meses, bolsista do Programa Residência Pedagógica. Nesse tempo, nos intervalos em que não estava vinculada aos programas com bolsa, trabalhei como estagiária em duas escolas no município de Erechim. Uma delas como bidocente, em que eu auxiliava a professora regente da turma, ficando com a responsabilidade nas atividades a serem realizadas por uma aluna da turma que era portadora de paralisia cerebral, dando suporte dentro da sala de aula e fora dela (hora do lanche, idas à biblioteca, no recreio, período de educação física). Um ano depois atuei como auxiliar em uma escola de Educação Infantil, trabalhando nas turmas, quando necessário, e também na supervisão na hora do lanche e idas ao parquinho. Foram experiências que me aproximaram da pesquisa, da prática e, principalmente, da profissão docente.

Durante a Graduação em Licenciatura em Pedagogia, como trabalho de conclusão de curso dediquei-me a pesquisar a Educação Infantil, discutindo os princípios que devem ser garantidos nessa etapa da Educação Básica, sendo eles éticos, políticos e estéticos, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (SCHMITH, 2021), tendo

como orientadora a professora mestre Flavia Burdzinski de Souza, sendo ela uma grande apoiadora para o ingresso no Mestrado, o qual se deu no ano de 2021, mesmo ano em que me formei em Pedagogia.

Desse processo nasce a interrogação que busco responder ao longo desta pesquisa de Mestrado, já pontuada no início deste capítulo. Afirmo que esta pesquisa vai além do interesse pessoal em problematizar, não no sentido de criticar algo, mas em analisar, refletir, buscar amparos teóricos, legais e documentais para subsidiar tal investigação expressa nesta pesquisa. A temática nesta pesquisa de Mestrado fundamenta-se no compromisso social, observando a relevância que a parte introdutória dos documentos de política curricular têm na indução das práxis escolares e na compreensão do restante do documento. Ao fazer esta análise ofereço uma interpretação das dimensões éticas e estéticas para contribuir com as reflexões e interações escolares e, também, com o compromisso acadêmico, posto que a pesquisa é sustentada em caráter de problematizar com base em amparos teóricos, legais e documentais para subsidiar tal compreensão, esta que se encontra dentro da área da produção de conhecimento. Nesse sentido, assumo a postura reflexiva, interpretativa, crítica e compreensiva.

Esta investigação configura-se como um estudo das noções de ética e estética no Documento Curricular do Rio Grande do Sul. Ao refletir sobre a política curricular pode-se retirar e problematizar informações que irão fundamentar afirmações, indagações e possíveis declarações para o pesquisador. Nessa direção, a pesquisa traça reflexões que auxiliam a pensar a ética presente nesse acabamento, o qual compreende um todo arquitetônico da política educacional. Utilizo as ideias de Lüdke e André (1986), e considero os documentos uma fonte “natural” de informações, não apenas em sua forma organizacional contextualizada, mas em um determinado contexto histórico-social, fornecendo elementos de possível investigação sobre esse mesmo contexto.

1.2 POR ONDE CAMINHO NESTA PESQUISA?

Para esta dissertação um recorte foi necessário fazer, em que o foco está no Referencial Curricular Gaúcho. Nesse sentido, investigo aspectos estéticos e éticos nessas novas normativas, ampliando o olhar, perspectivas e aportes teóricos, em que visio a dar continuidade ao caráter investigativo iniciado no cerne da Graduação. Investigar o Referencial Curricular Gaúcho caracteriza-se, inicialmente, em direcionar a pesquisa nos aspectos que compõem a parte introdutória desses documentos e que perpassam por toda a normativa,

focando na est(ética) em que está apresentada, implicando problematizações relacionadas à educação escolar.

Os critérios para seleção deste documento devem-se ao fato de eu residir no Rio Grande do Sul (RS), Estado no qual também realizei minha Graduação. Além disso, como apresentado anteriormente, as experiências profissionais e acadêmicas construídas até o momento foram vivenciadas em escolas do RS e também me aproximaram desta normativa (RCG) estudada na pesquisa. O RS é o Estado no qual pretendo atuar como professora tão logo for chamada nos concursos há pouco tempo realizados, ficando em um deles em terceiro lugar. Assim sendo, estudar o Referencial Curricular Gaúcho é considerar que ele está em vigor e, atualmente, se configura como o documento de referência para sistemas educacionais do Estado, publicado no ano de 2018, e que deriva de um documento maior, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Saliento, também, que, ao selecionar o RCG para fazer a investigação, considero a relevância que os documentos de política curricular têm na indução das práxis escolares, bem como os desafios relacionados aos entendimentos das perspectivas implicadas em seus direcionamentos. Nessa perspectiva, utilizo as ideias de Feldman (2006), quando o autor reflete sobre os intentos internos e externos, em que se percebe o RCG como um intento externo, para além da escola, mas que interfere no intento interno, que é a própria escola. Nesse sentido, havendo essa relação, e até mesmo a forma de que um intento interfere no outro, que tornou a pesquisa relevante e necessária.

Observo, então, a dificuldade que há nos estudos dos pressupostos, concepções e noções que contemplam a parte introdutória dos Documentos Curriculares, estes apontados como intentos externos e que induzem e interferem nas práxis escolares, consideradas intentos internos. Aponto, portanto, que há uma estreita relação de interferência entre os intentos externos e internos, os quais sustentam a problemática desta pesquisa.

Ao analisar as políticas educacionais também se considera a “[...] formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2009 p. 50). Por esse viés, os discursos presentes nas políticas educacionais estão em constante interpretação pelos profissionais que assumem o papel de efetivação, porém há que se considera que

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A

questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2009, p. 53).

Como salientado na citação supra, faz-se necessário direcionar o olhar para as políticas educacionais, posto que inúmeras interpretações podem ser construídas, muitas delas no sentido de disputa e de interesse, e que envolvem a compreensão individual de cada leitor. A problemática central reside na complexidade e na urgência com que as orientações chegam às escolas e aos professores. Ao fazer a leitura do documento aspectos podem passar despercebidos ou até ser ignorados, até mesmo pela intensidade e complexidade das atividades com crianças, adolescentes e jovens na escola, o que, muitas vezes, dificulta que o professor se dedique à reflexão acerca dos pressupostos éticos implicados nas orientações de caráter mais geral; isso porque os professores necessitam dedicar-se na parte em que aparecem as especificidades dos planejamentos das aulas, ou seja, habilidades, competências e conteúdos, e que deverão ser comprovados pelo preenchimento de formulários do sistema Escola.RS.

O contexto espaçotemporal para o estudo e organização das aulas, em boa medida, acaba sendo concentrado nos componentes curriculares específicos delineados nos documentos de política e na aplicabilidade das exigências, regras e registros no sistema das redes. Esse contexto problematizador justifica esta pesquisa, oferecendo um estudo das orientações introdutórias que embasam todo o documento. Para isso, o caminho investigativo estabelecido compreende o processo da hermenêutica dialógica oferecendo uma interpretação das dimensões éticas e estéticas para contribuir com as reflexões e interações escolares. Nesse viés, refiro-me à importância da análise textual discursiva (ATD) (adiante mais detalhada) para os estudos dos documentos curriculares, visto sua relevância para as pesquisas em educação em geral bem como para a escola, considerando as dimensões já pontuadas anteriormente, em que proponho uma nova compreensão, esta ancorada e dialogada com autores.

1.2.1 Uma trajetória investigativa

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, pois está centralizada em fazer uma interpretação/análise de um determinado contexto, o qual é apresentado pelos

documentos de políticas educacionais. Utilizo as palavras de Silva (2013, p. 11), que assevera que a “[...] explicação da realidade não se faz apenas mediante o ‘olhar’ do investigador, mas também pelo modo como ele recolhe e analisa as evidências e as cruza com os pontos de vista dos sujeitos”. Nesse sentido, a partir das reflexões do autor percebe-se que o indivíduo investigador deve considerar em sua compreensão as ideias dos sujeitos, articulando igualmente com os autores. Vale salientar que esses sujeitos da pesquisa são entendidos como todo o conjunto de elaboradores do documento de política educacional. O objetivo não é analisá-los, mas construir um conjunto de categorias e oferecer uma compreensão acerca da perspectiva (est)ética do texto introdutório do RCG. Cabe pontuar, ainda, as características de uma pesquisa que se configura como qualitativa. Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) destaca que

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Como pontuado na citação anterior, a pesquisa qualitativa é a busca por compreensão e explicações, tendo caráter investigativo, e, para isso, busca sustentação teórica. Aliada a essas características da pesquisa qualitativa, utilizo os processos hermenêuticos como método. Para sua compreensão se faz necessário buscar subsídios na mitologia grega, referente a Hermes, filho de Zeus e da ninfa Maia.

A história conta que Hermes era considerado o mensageiro dos deuses, uma vez que tinha a função de trazer mensagem deles aos mortais (deus-mensageiro-alado). Ele atuava como um “intérprete”, pois transformava algo ininteligível em algo de compreensão acessível aos mortais. Hermes “se associa a uma função de transmutação – transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender” (PALMER, 2006, p. 24). É a partir dessa passagem que a palavra hermenêutica ganha o significado de explicar ou interpretar. As origens da palavra hermenêutica residem no verbo grego *hermeneuein* (interpretar) e no substantivo *hermeneia* (interpretação). Os processos hermenêuticos estão presentes em várias áreas do conhecimento, como teologia, letras, filosofia, interpretação literária, interpretação de obras de arte e direito, sendo de grande importância em cada campo de atuação (MELLO, 2017).

A hermenêutica é um processo que envolve mais do que interpretar. Também envolve a compreensão da dinamicidade e da profundidade dos aspectos subjetivos e objetivos do pesquisador. Logo, estes aspectos estão relacionados ao objeto desta pesquisa, nesse caso o

RCG, quando me concentro em realizar uma interpretação compreensiva da parte introdutória deste documento. É um processo que parte da compreensão de uma determinada realidade (VIEIRA, 2016), que, nesta pesquisa, é expressada por meio de documento de política educacional e da perspectiva est(ética) presente nele e interpretada pelo meu olhar enquanto investigadora situada na interface com a pergunta e o objetivo da pesquisa.

Os principais filósofos contemporâneos que estudaram a hermenêutica foram Martin Heidegger (1889-1975), Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Jürgen Habermas (1929). É com as contribuições de Heidegger, contextualizado no século 20, que a hermenêutica é percebida como um modo de ser e não mais apenas como prática de cunho metodológico, como até então estava sendo vista (FERREIRA, 2019). Grondin (1999, p. 160) traz alguns apontamentos sobre como Heidegger construiu suas percepções acerca da hermenêutica:

Ele elabora o seu novo conceito de compreensão na explicitação da fórmula “sich auf etwas verstehen”, “entender-se sobre algo”, que indica menos um saber, do que uma habilidade ou um poder. “Entender de uma coisa” significa estar apto para ela, poder arranjar-se com ela [...] essa compreensão (ou maneira de entender) – chamemo-la de prática – Heidegger concebe-a como “existencial”, isto é, como modo de ser ou modo básico, por força do qual nós conseguimos e procuramos situarmos neste mundo.

Segundo o autor, é por esse caminho que Heidegger tenta romper com a visão de que compreender seja o fim em que se deve ser alcançado, como um ponto de chegada em uma corrida, mas que a compreensão deve ser percebida como um momento prévio que nos serve de orientação em relação à interação com as coisas no mundo, sendo sustentada por sua interpretação e compreensão. Segundo Palmer (2006, p. 136), as questões de compreensão no pensamento de Heidegger “[...] é a base de toda interpretação; é contemporânea da nossa existência e está presente em todo ato de interpretação”. Ao interpretar o RCG, busco uma compreensão dialógica e amparada em autores.

Compreendendo o sentido de interpretação, Dilthey (2010 p. 32) assevera que

A hermenêutica deve fundamentar teoricamente a validade universal da interpretação [...] concebida na conjunção entre teoria do conhecimento, lógica e metodologia das ciências humanas, esta teoria da interpretação se torna um importante elo de ligação entre a filosofia e as ciências humanas, ela se torna um elemento principal para fundamentação das ciências humanas.

Neste panorama, a hermenêutica, para Dilthey (2010), é vista como uma hermenêutica da vida. É por meio da interpretação e da compreensão que a existência se constitui. As contribuições de Dilthey (2010) avançam não apenas no quesito textual e filosófico, mas também em não se limitar somente à realidade daquele autor que se está interpretando e, sim, às expressões que condizem com experiências vividas como um todo (FERREIRA, 2009).

Em relação aos aspectos educacionais, eles permitem pensar a hermenêutica como um processo que auxilia a expandir as perspectivas para a compreensão da realidade educacional. Nesta pesquisa, mais especificamente, esse processo ocorre por meio das políticas curriculares estaduais, tendo como objetivo buscar quais concepções elas trazem em texto introdutório, com o auxílio dos pressupostos da est(ética). Desse modo, o ato de interpretar e compreender as diversas particularidades que constituem a educação, expondo elementos imprescindíveis do processo educacional, considera aspectos como a formação humana ética e concepções de aprendizagem e ensino, bem como a inclusão da diversidade. Ponderar estes pressupostos envolve a inclusão de outros vários fatores, como: ações, motivações, sentimentos, desejos individuais, relacionamentos significativos, valores, objetivos, perguntas, instruções, instituições, entre outros que vão ao encontro do que pontua Hermann (2002, p. 83):

A possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecidas para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Assim, a educação pode interpretar o seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças.

Ao pensar a hermenêutica como uma abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa, faz-se necessário a incorporação de uma leitura interpretativa dos discursos bem como considerar aspectos críticos, objetivando compreender noções e perspectivas éticas apresentadas no documento. Seguindo este caminho, aproprio-me da hermenêutica-dialógica, que é caracterizada fundamentalmente pelo “[...] diálogo entre enunciados de sujeitos, conceitos, autores e áreas do conhecimento [...]” (ANDREIS, 2014, p. 32). Tal processo permite um diálogo entrelaçado a demais pensadores, por um viés interpretativo, investigativo e autoral, que auxilia na construção de argumentos referentes à temática da pesquisa.

Na interlocução está a constante busca por respostas, pois estas movem o diálogo que proponho nesta pesquisa. Gadamer (2002, p. 559) mostra que “só podemos aprender pelo diálogo”, Por esse caminho o diálogo configura-se como uma troca, quando o eu pesquisadora se comunica com os demais autores, os quais, com uma longa trajetória, possibilitam construir compreensões e argumentações. Essa troca não se baseia apenas na interpretação de ideias de terceiros, mas na construção de compreensões próprias a partir da análise reflexiva.

O diálogo possibilita a participação de várias vozes e pontos de vistas, os quais auxiliam a chegar na compreensão desejada, sendo esta autoral. Menezes e Lourenço (2019, p. 576) contribuem com essa ideia, indicando que

[...] a abertura dada para todos os envolvidos no diálogo em que suas críticas possam encaminhar ao melhor argumento exposto e defendido, sendo este considerado uma

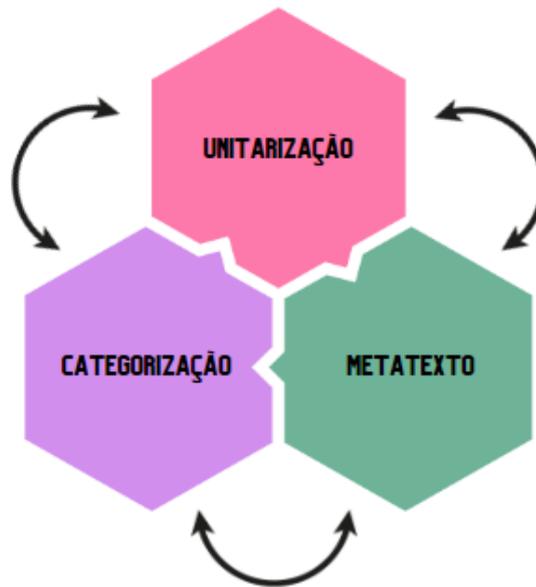
premissa admissível, é consequência clara de um processo de racionalização dialógica que contempla todos os indivíduos que se propuseram ao debate e não produto de uma razão isolada do mundo que a tudo controla e impõe sua vontade.

Como apontado na citação supra, o diálogo permite dar vozes a todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, e, dessa forma, construir compreensões e argumentos ancorados em pesquisadores. As políticas educacionais, objeto investigativo, compreendem uma grande arquitetura, e é por esse caminho que considero que a análise irá dialogar entre três pessoas: as políticas educacionais, com seu texto contido na apresentação dos documentos; autores que auxiliam na argumentação e compreensão; e o eu pesquisadora, que analisa, argumenta, organiza e articula as ideias.

Como método de estudos e interpretação dos dados, utilizo a ATD, pois suas etapas (unitarização, categorização e metatextos) proporcionam o suporte necessário para uma argumentação compreensiva mais profunda das concepções apresentadas no RCG. Este amparo teórico-metodológico permite que eu, enquanto pesquisadora, realize o exercício de compreensão sustentado em argumentos elaborados a partir da emergência de categorias. Esse processo que Moraes e Galiazzi (2007) apontam ser uma “imitação”, dependerá de leituras e interpretações do pesquisador. Assim, atrelada à hermenêutica-dialógica, a análise textual discursiva (ATD) auxilia no processo de estudos dos dados, especialmente por se caracterizar como uma importante ferramenta utilizada na construção de compreensões (SOUZA; GALIAZZI, 2016).

Uma das especificidades da ATD é o oferecimento teórico que avança da mera análise de dados, abrindo a construção de compreensões originais que articulam informações primárias, acolhendo noções já construídas pelo pesquisador, fazendo com que se transformem em novos conhecimentos. Trata-se do oferecimento de uma interpretação diferente por seu caráter autoral. A ATD tem seu modo próprio de organização, o qual facilita a compreensão dos dados documentais desta pesquisa. De modo geral, ATD organiza-se em três grandes movimentos, os quais estão expostos na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Ciclo analítico da ATD



Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir das ideias de Moraes (2003)

Como é possível observar, as setas possuem dupla direção, o que significa que ao avançar um processo do ciclo, nada impede que retorne para o interior quantas vezes forem necessárias. A Figura 1, a ATD concentra-se nessas três etapas, as quais serão realizadas no processo de análise do RCG. Cada etapa desse ciclo está detalhada na sequência. Inicialmente faz-se a unitarização, que é considerada por Moraes (2003) uma desmontagem de texto. Esse processo “Implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”. (MORAES, 2003, p. 191). Nesse sentido, o olhar é atento, pois busca, a partir da desmontagem das ideias principais do RCG, construir as unidades de significado, as quais sistematizam as ideias oriundas de trechos destacados inicialmente.

Partindo para a segunda etapa de análise, nomeada categorização, nessa considera-se um movimento de construção de relações, “implicando construir relações entre as unidades de base, combinando e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (MORAES, 2003, p. 191). De modo geral, no momento de categorização são reunidas as ideias fortes que se sobressaem, levando-se em conta sua relação e semelhanças, as quais afloram na primeira etapa do processo de unitarização. Vale ressaltar que na construção dessas categorias deve-se considerar a aglutinação de noções homogêneas. Após a explicação

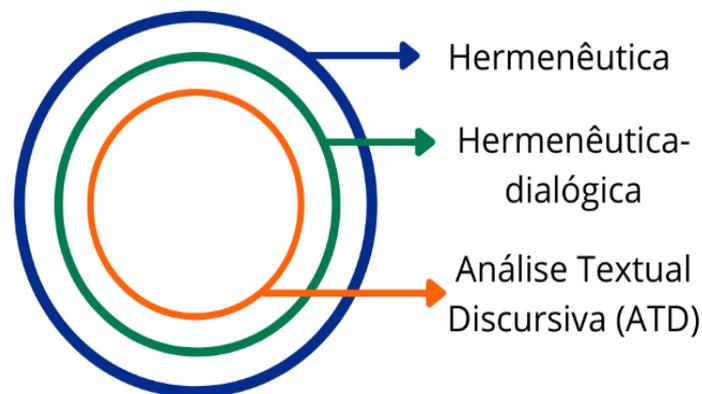
desse processo, exponho a forma e por que foram categorizadas de tal modo. Moraes (2003, p. 201) salienta que

Se no primeiro momento da análise textual qualitativa se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias.

Percebo, a partir da citação anterior, a importância de dar a devida atenção para o desenvolvimento da primeira etapa, posto que a segunda dependerá das compreensões já construídas, pois, se no primeiro momento se desmembram esses documentos, buscando suas principais noções, na segunda etapa serão reunidas por suas proximidades, que precisam ser sustentadas respeitando a facticidade do documento estudado (MORAES, 2020).

Já o complexo do metatexto tem assento na parte em que são trazidas as compreensões das categorias emergidas – na parte final da dissertação –, mas, também, é assumido como sendo todo o conjunto textual elaborado na dissertação. De acordo com Moraes (2003, p. 191), compreende o resultado desse processo, o qual “[...] representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”. Esses metatextos configuram-se como o resultado da análise documental, em que são elaboradas interpretações e compreensões acerca do objeto investigado. Nesse sentido, englobam compreensões autorais, problematizações e argumentações sobre a análise dos documentos em que serão construídos pelo contínuo diálogo. Desse processo nasce a construção de noções próprias, com a colaboração de demais noções já construídas por pensadores que contribuem com a temática. De forma geral, o percurso metodológica da pesquisa tem por base essas três formas de compreensão e análise dos dados documentais, expostas na imagem a seguir.

Figura 2 – Percurso metodológico



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Como demonstro na Figura 2, a hermenêutica configura-se como o amparo que subsidia teoricamente a pesquisa, envolvendo a hermenêutica-dialógica, que considera fundamental o diálogo com referenciais bibliográficos, com colegas e professores pesquisadores e com a minha realidade (ANDREIS, 2014) para compor a compreensão da pesquisadora.

1.2.2 Organização textual da caminhada

Para atender os objetivos específicos, os capítulos desta pesquisa estão organizados de modo a atender o formato de dissertação. Desta forma, o primeiro capítulo, intitulado “Passos de uma caminhante”, tem por objetivo apresentar a pesquisa e seus caminhos metodológicos, refletindo sobre o estudo e sobre os percursos para ele delimitados. Também elenco algumas questões orientadoras, como: Por onde caminha a pesquisadora? Quais novos caminhos serão trilhados nesta pesquisa? Que percursos metodológicos foram delimitados? Para essa discussão utilizo os seguintes autores: Lüdke e André (1986), Freire (1996), Geraldi (2003-2004), Mainardes (2019), Andreis (2014). Já para pensar aspectos referente à metodologia, foram estudados os seguintes pensadores: Dilthey (2010), Grondin (1999), Gadamer (2002), Hermann (2002), Moraes (2003, 2020), Palmer (2006), Moraes e Galiazzi (2007), Ferreira (2009), Silva (2013), Gerhardt e Silveira (2009), Souza e Galiazzi (2016), Mello (2017) e Vieira (2016). Neste capítulo desenvolvo discussões que fundamentam e justificam toda a investigação e apresento aspectos constitutivos da pesquisa (objetivos, justificativa, problema de pesquisa e percurso metodológico).

O segundo capítulo, intitulado “Escovando palavras: est(ética)”, tem como indagações orientadoras os seguintes questionamentos: Como estética e ética são caracterizados por Bakhtin e Freire? Quais aspectos aproximam a ética da estética? Quais as contribuições de outros autores quanto à temática? O capítulo tem objetivo de conceituar os aspectos que caracterizam a est(ética), a fim de compreender como essa noção é composta. Para isso, utilizo como principais autores Freire (1996), Bakhtin (2003, 2010), Geraldi (2003-2004) e obras do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEDE, 2015, 2019), que dialogam com essa temática e auxiliaram a enriquecer a discussão. O capítulo constrói reflexões que visam a estabelecer a relação entre a estética e a ética, que resulta em est(ética), aproximando esses conceitos da política educacional. Finalizo trazendo os resultados de uma busca de trabalhos, com o intuito de aumentar o repertório teórico e também comprovar a relevância desta pesquisa

O terceiro capítulo, intitulado “Políticas educacionais contemporâneas: gaiolas e asas”, visa a contextualizar o atual cenário das políticas educacionais, tendo como problematizações as seguintes questões: A BNCC, sendo a política educacional mais atual, em que contexto ela é construída? Quais políticas antecedem a criação dos currículos estaduais? Como as políticas educacionais são conceituadas e caracterizadas? Para potencializar tal discussão utilizo como suporte teórico os seguintes autores: Libâneo (2016), Mainardes (2009), Silva (2014) e Souza (2014, 2016). Uso, também, alguns documentos, como: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018). O capítulo desenvolve discussões sobre o panorama social e econômico na elaboração de políticas educacionais, com o objetivo de alcançar subsídios para se chegar ao desenvolvimento do RCG.

No quarto capítulo trago a apreensão dos resultados e os diálogos entre o objeto de pesquisa sob uma perspectiva est(ética), tendo como título “Fotografando os silêncios”. O capítulo tem por objetivo analisar a apresentação do Referencial Curricular Gaúcho, evidenciando noções est(éticas). As questões que conduzem a discussão são: Quais dimensões da ética são encontradas nos documentos? Quais argumentos demonstram tal fato? Quais perspectivas éticas podem ser construídas a partir da análise do documento? Para a análise e estudo dos dados foram utilizados, como base teórica, os seguintes autores: Freire (1994, 1997, 2000, 2001), Araújo (1999), Paro (2000), Rodrigues (2001), Moraes (2003), Lopes (2004), Goergen (2005), Gadotti (2006), Young (2007), Paulista (2011), Gentili (2012), Libâneo (2012, 2016), Magro e Trevisol (2014), Saviani (2015), Chaves e Goergen (2017),

Silva (2017) e Assunção e Souza (2019). Neste capítulo faço a análise da parte introdutória do RGC, a qual apresenta a unitarização, a categorização e o metatexto, quando se constrói o olhar para essa política educacional sob o viés da ética.

Os apontamentos desta parte introdutória compreendem o primeiro capítulo, no qual realizei a apresentação da pesquisa, apontei a problemática, a metodologia e o que se quer alcançar com ela. No segundo capítulo empenho-me para sustentar a ideia de (est)ética enquanto elo inescapável entre estética e ética e exponho pesquisas que estão sendo publicadas sobre essa temática. No terceiro capítulo apresento e reflito sobre os aspectos que constituem as políticas educacionais atualmente e que chegam até a elaboração dos Referenciais Curriculares Estaduais. Já no quarto capítulo trago os resultados da pesquisa em forma de categorias elaboradas, e as compreensões construídas a partir da ATD realizada no texto introdutório do Referencial Curricular Gaúcho, quando utilizo uma das categorias geradas para pontuar aspectos éticos relacionados a educação escolar.

2 ESCOVANDO PALAVRAS: EST(ÉTICA)

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar ossos por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterradas por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondia a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (BARROS, 2018, p. 42).

Por que escovar palavras? Escovar palavras, como destaca Barros (2018), possibilita compreender as entrelinhas, a essência da palavra, dar a devida visibilidade a algo que, muitas vezes, é silenciado; é demandar tempo para capturar e construir significados. Estes significados podem ser desenvolvidos por mim ou por outros pesquisadores na busca constante pela devida compreensão. Essa compreensão não se dá no primeiro momento, mas no movimento constante de escovar palavras.

É por esse viés que este capítulo se configura com o objetivo de escovar, como leciona Manuel de Barros (2018), ou seja, conceituar os aspectos que caracterizam a est(ética), a fim de compreender como essa noção é composta. Para isso, elenco, inicialmente, algumas questões que orientam a escrita deste capítulo; são elas: Qual a origem gramatical do termo estética? Como as noções de estética e ética são construídas por Bakhtin e Freire? Quais aspectos aproximam ética e estética? Quais as contribuições de outros autores para esta temática?

Este segundo capítulo da dissertação está dividido em duas seções. A primeira, intitulada estética+ética= est(ética), busca estabelecer a relação entre a estética e a ética, agregação que fundamenta e caracteriza a utilização do termo est(ética). Para isso, utilizo como principais autores Bakhtin (2003, 2010) e Freire (1996), bem como Abbagnano (2007), Geraldi (2003-2004), Streck, Redin e Zitkoski, (2010), Moraes (2015), obras do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE, 2015, 2019) e Oliveira (2015), que dialogam e auxiliam a compreender os conceitos de estética e ética. Também nesta seção discuto contribuições dos pressupostos da est(ética) em proximidade com as políticas curriculares. Para finalizar o capítulo, na segunda seção trago a discussão referente aos trabalhos

publicados relacionados com as temáticas da estética e ética e que contribuem com reflexões que busco estabelecer nesta pesquisa, auxiliando no aumento do repertório teórico e comprovando a relevância da investigação. Agora adentro nos estudos referentes à est(ética), o que vem sendo publicado sobre a temática e também sua relação com as políticas educacionais, objeto central desta pesquisa.

2.1 ESTÉTICA+ÉTICA= EST(ÉTICA)

Para compreender essa conjugação enquanto aparente operação matemática, em que estética se soma à ética e resulta em est(ética), se faz necessário “escovar” essas palavras em diálogo com diversos aportes teóricos que auxiliam a conceituar cada parte dessa operação, para que, assim, o entrecruzamento resulte em sentidos implicados aos significados. Início esta seção, então, desenvolvendo discussões que visam a investigar os conceitos de estética e ética, quando trago a origem das palavras, a partir de relações encontradas no dicionário, bem como conceitos descobertos em glossário. Em que, afinal, se fundamenta a est(ética)? Para responder essa indagação finalizo a seção construindo essa noção de forma dialógica, apoiando-me em pensadores de quem me aproprio para a construção desse conceito.

2.1.1 Estética

Lacerda *et al.* (2018), ao discorrer sobre a origem da palavra, argumenta que a etimologia da palavra estética vem do grego *aisthesis*, e está relacionada à faculdade do sentir, podendo significar experiência, conhecimento sensível, sensação, sensibilidade, percepção. Este significado relaciona-se à estética, com os costumes, pois, ao experienciar algo, por exemplo uma situação, uma ação, um sabor, uma paisagem, essas irão significar e mobilizar sentimentos e atitudes de acordo com os costumes de quem a sente.

A partir dessa busca da origem da palavra, parto, então, para o que o Dicionário de Língua Portuguesa (ABL, 2008, p. 546) traz referente à palavra “estético”, expondo que significa “1. Que apresenta beleza ou bom gosto: efeito estético. 2. Relativo à beleza: tratamento estético. 3. Relativo à estética”. Já a estética é definida como “Característica do que é belo; beleza”. Por que, porém, o estético é relativo a estética? O que é beleza? O que é belo? A definição encontrada no dicionário permite pensar que, muitas vezes, a interpretação sobre beleza fica ligada à perspectiva do usual, da estética igualizada, das formas e dos tratamentos, o que faz com que essa caracterização gere um sentido pouco aprofundado, como

este do dicionário. Essa definição pode incorrer em um entendimento do belo pautado no senso comum, em que belo remete aos modismos acerca das aparências padronizadas veiculadas reiteradamente, e que acabam estandardizando homogênea e unilateralmente a compreensão de belo. Destaco que o conceito encontrado no dicionário sobre estética caminha para uma noção diferente da que busco pesquisar. A estética ligada ao belo ou à beleza caracteriza-se como noção singular ou particular, em que cada ser humano tem sua elaboração própria do que é ser belo.

Também busco o conceito de estética no “Dicionário de Filosofia”, de Nicola Abbagnano (2007), em que, ao longo de oito páginas, a caracterização da estética é apresentada. O conceito começa a ser explicado pela relação com o belo, sendo visto como a ciência da arte e do belo, ou por alguns pensadores como doutrina do conhecimento sensível. Ao citar Platão (ABBAGNANO, 2007, p. 367), a noção de estética passa a ser relacionada com valores, bem como sua manifestação, pois, considera-se que a “[...] arte é a imitação das coisas sensíveis ou dos acontecimentos que se desenrolam no mundo sensível, constituindo, antes, a recusa de ultrapassar a aparência sensível em direção à realidade e aos valores”. Nessa elaboração do autor percebo que a estética se relaciona com ações espaçotemporais da realidade, as quais se direcionam a aspectos de valores. Esta estética, no dicionário de filosofia, permeia noções relacionadas à sensibilidade e também aponta aspectos do belo, mas este belo não relacionado ao bom gosto, porém, sim, à arte e suas manifestações, consideradas construtoras de conhecimento.

Já na obra “Dicionário Paulo Freire”, organizada por Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 2.011), ao construírem o conceito de estética os autores mostram que ela permeia todas as obras de Freire por meio do que ele chama de boniteza, perpassando pela dimensão da criação, intrinsecamente ligada à ética. Na obra é afirmado que

[...] a perspectiva freiriana concebe a estética como um espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção, de decisão e rompimento de tudo o que não favorece a humanização.

Mediante essa citação, percebo, então, que a estética, para Freire, considera as ações do sujeito como aspecto fundante em sua capacidade de agir dentro do espaço em que se insere; esse agir considera o outro, com suas incertezas, arranjos e rearranjos do tempo e do espaço. Para Freire, a dimensão estética é a constante busca pela compreensão, utilizando, para isso, a experiência, sentindo e pensando no e pelo outro. Seguindo na intenção de buscar conceituar estética, avanço ao universo conceitual objetivo para olhar à intersubjetividade que

é eminentemente humana. Para isso, o apoio é na obra “Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin”, que foi elaborada pelos integrantes do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE, 2019). Ao conceituar estética, a obra (GEGE, 2019, p. 38) apresenta que ela “[...] aparece como acabamento do agir do sujeito. O ato estético é a valorização, reflexão elaborada, portanto, com acabamento – e não necessariamente acabada – acerca da ação ética do sujeito”. Nesse sentido, a estética é considerada um todo, o qual envolve o agir do sujeito, suas ações no mundo e com o outro, sendo estes atos éticos, que se configuraram como um contorno, um périplo de suas ações, tornando um acabamento, porém não acabada.

É possível pensar a estética como um conjunto complexo em processo permanente de configuração, ação que é constituída por meio do ponto de vista exotópico, o que significa a visão que o sujeito tem a partir do seu lugar, sendo ele singular e único. É assim que se consegue construir e compreender o outro, estabelecendo uma interação, sendo esta estética. A discussão, objetivando caracterizar a estética na obra (GEGE, 2019, p. 39), mostra que “[...] a estética é a forma do dizer da arte, a reflexão posterior e exotópica (de fora, distante) do ato, a fim de dar-lhe acabamento”. Percebo que para compreender a estética é necessário a compreensão de outros conceitos de Bakhtin (2003, p. 23), por isso utilizo algumas palavras proferidas por ele na obra *A estética da criação verbal*, quando destaca que

[...] urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de minha visão que desse meu lugar se descortina fora dele.

Relacionando as contribuições do autor com a pesquisa, olho para as políticas educacionais, objetos centrais da discussão, e, ao fazer a análise, traço um contínuo diálogo com as ideias encontradas no RCG, porém sem me distanciar da originalidade presente nele, produzindo um acabamento nesta análise. Enquanto pesquisadora que tem compreensões singulares, vislumbro e textualizo um acabamento na forma de elaborações autorais, sempre alicerçadas no diálogo com autores e pesquisadores. Para que se compreenda a noção de acabamento, parto das palavras de Bakhtin (2003, p. 11):

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente com minha existência presente.

Considerando que o acabamento acontece no plano artístico (estético), há nele elementos da vida que, a partir de uma reorganização, compõem uma nova unidade; reorganização esta elaborada pelo autor-criador, em que o considera como elemento constituinte desse processo. Esse autor possui uma voz que ordena o todo estético. Essa ordenação é caracterizada pelo ato valorativo (responsável e responsivo). Já no plano da vida (ético), para que seja dado acabamento a um indivíduo, se faz necessário o excedente de visão, que é a possibilidade do eu contemplar mais o outro sujeito do que a si mesmo, acontecendo devido à sua exotopia, posição exterior em relação ao outro, para que assim seja construído um acabamento desse outro. Essa ação de acabamento não pode ser dada a mim por mim mesmo, mas, sim, pelo outro; isso só se torna “[...] possível a ele pela posição que ele ocupa em relação a mim, é uma conferência de valores aos elementos (que me completam) que me são inacessíveis e transgredientes” (GEGER, 2019, p. 10). Cabe salientar, porém, que esse acabamento é provisório, posto que o outro se constitui dentro de uma sociedade e em constante relação, fazendo com que esse acabamento se torne inacabado.

O acabamento é sempre processo em permanente construção, ou seja, é inacabado. Gomes (2015) cita-o como atividade da estética a partir dos pressupostos de Bakhtin, pois, mesmo que esse acabamento se encerre, ele continuará existindo. Pensando na própria vida, em que a mesma é composta por pequenos acabamentos, o ato de viver é um ato ético-estético. Por meio dos acontecimentos torno-me quem sou, me altero, o outro me altera e eu o altero, e é nesse sentido que Bakhtin diz haver um acabamento inacabado.

Ao analisar o RCG a partir das noções estéticas, produzo acabamentos para os discursos encontrados nesse documento, o qual já contém seu próprio acabamento. Nesse sentido, saliento que esses acabamentos configuram-se como inacabados, pois os mesmos “[...] ao serem produzidos no encontro eu/outro, modificam/alteram o eu e o outro, e que vão, portanto, nos construindo como seres outros, estruturando nossas relações cotidianas e agindo sobre nossas vidas, nossos pensamentos e nossos destinos” (BESSA; ALVEZ, 2015, p. 137).

Esse acabamento não é algo fechado, acabado, concluído, mas, sim, um contorno sobre esse outro, caracterizando-se como um périplo que caminha no entorno desse documento, buscando e modificando tanto o eu quanto criando acabamento para com o outro. Essa ação acontece pelo sujeito que se insere nesse espaço e que está em constante busca de seu acabamento, pois, como pontua Freire (1996, p. 28), “[...] inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Considero ser da natureza do sujeito essa busca constante por sua conclusão, por sua autonomia, sua

criticidade e sua emancipação, mas será que o RCG está em consonância com esses aspectos? A busca por essa resposta construo durante o processo de ATD no capítulo 4.

Nesse sentido, a partir dos pressupostos bakhtinianos, considero o documento uma arquitetônica estética, pois “[...] corresponde aos valores, às condutas e nossa visão de mundo resultantes das interações que tivemos em determinadas esferas sociais” (MORAES, 2015, p. 102), em que o RCG reflete e demonstra suas percepções acerca dos valores, de compreensões de mundo, bem como as relações que acontecem nesse espaço. Nesse caminho, ao construir o conceito de arquitetônica pelo GEGe (2019, p. 16) é salientado que “[...] arquitetônica é a criação de um todo integrado”. Esse todo integrado, para Bakhtin (2003, p. XXXIV), incorpora as dimensões da arte (estética) e da vida (ética), baseadas na noção de responsabilidade, em que “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade”, e está organizada dentro de um determinado tempo e espaço. De acordo com Bakhtin (2003), a arquitetônica da visão artística, da vida, organiza tanto o espaço e o tempo quanto o sentido. Um todo arquitetônico é imbuído da unidade advinda do sentido.

Para que essa arquitetônica seja analisada é preciso considerar o primeiro momento da atividade estética, em que Bakhtin (2003) considera a noção da contemplação, quando eu tenho de ver e conhecer aquilo que está exposto pelo outro, posto que, nesta pesquisa, o outro é o documento que analiso. Este ato somente é possível à medida que busco o acabamento inacabado, as lacunas que só podem ser vividas e sentidas quando me coloco na posição do outro, que é exotópica. Quando o sujeito consegue ver mais do outro do que a si mesmo, acontece o que Bakhtin chama de excedente de visão, e que, no glossário construído pelo GEGe (2019, p. 44), ao buscar conceituar excedente de visão, ensina que

O sujeito olha o outro de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver. Quando alguém atribui ao outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha. Ou seja, não conseguimos nos ver por inteiro, totalmente. Precisamos do outro para nos completar.

Esse excedente de visão favorece o sujeito a observar, possibilitando ver o outro de fora, elaborando seu acabamento, ou seja, consegue ver no outro o que nem ele consegue ver em si mesmo. Acrescento, nesse momento, as palavras de Bakhtin (2003, p. 23), quando ele afirma que “[...] tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se”. Esse ato de busca por completar o outro é capaz de revelar a incompletude, seu inacabamento, evidenciando suas lacunas e ausências, uma vez que o outro pelo seu próprio olhar não consegue levantar tais objeções. Nesse momento é importante

refletir mais sobre algumas palavras de Bakhtin (2003, p. 21, grifo do autor), nas quais, de uma forma poética, ele afirma que

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. [...] Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que eu sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros então fora de mim.

A partir das palavras de Bakhtin é possível pensar que o excedente de visão é uma forma de vivenciar a estética, o que reflete na construção da compreensão do RCG. Há, também, dois mundos diferentes, o do eu e o do outro (RCG), e que podem não coincidirem, posto o que cada um é capaz de ver com seus olhos, o que cada um observa, constata, afirma, que não é igual a visão do outro. Cada um tem seu excedente de visão, construído por si a partir da posição exotópica que ocupa, o que se configura na construção do seu acabamento em relação ao outro. O RCG também carrega consigo noções de excedente de visão, estes construídos pelas pessoas que elaboraram o documento. Esses aspectos estéticos evidenciam a articulação inescapável com a ética.

2.1.2 Ética

Nesta parte dedico-me à arguição acerca da noção de ética, que compõe a equação, ou melhor, o complexo que se entrecruza com a estética, trazendo a etimologia da palavra, em que Lacerda *et al.* (2018) lecionam que ética deriva do grego *ethos*, e que se caracteriza pelo modo de ser, o caráter. Ressalto, também, que os romanos traduziram o *ethos* do grego para o latim *mos*, ou para o plural “mores”, que quer dizer costume, de onde vem a palavra moral. São aspectos construídos e que variam de acordo com o meio social, valores e costumes, por isso é tão individual e particular de cada sujeito.

O Dicionário de Língua Portuguesa (ABL, 2008, p. 555), ao conceituar ética, traz a seguinte caracterização: “1. Relativo à ética. 2. Que possui ética”. Já a ética é definida como “1. Estudos dos valores e normas que permeiam a conduta humana dentro da vida prática. 2. Conjunto desses valores e normas”. Os conceitos apresentados pelo Dicionário permitem pensar os pressupostos éticos como aspectos presentes de forma implícita, uma vez que a formação humana é construída em diferentes tempos e espaços, quando se considera um conjunto de valores que rege a relação entre os indivíduos. Noto uma certa generalidade, a qual pode comprometer o entendimento que aqui busco trazer, pois, nesta pesquisa, atribuo

centralidade à dimensão humana, e esta é relacional e permanentemente em construção. Ao olhar para o RCG, observando seu todo, o respeito ao indivíduo e à sua condição humana são aspectos que indicam essa ideia de noção ética.

Também busco conceito de ética a partir do “Dicionário de Filosofia”, de Nicola Abbagnano (2007), o qual, inicialmente, expõe que este conceito está relacionado à ciência da conduta. A ética é associada à natureza/conduta do homem, a fim de orientá-lo em sociedade. O aspecto da moral (ABBAGNANO, 2007, p. 381) também aparece nesta construção de conceitos, em que a moral, “[...] por si mesma é simplesmente intenção ou vontade subjetiva do bem”; então, a ética está ligada à moral, que se baseia nas ações do homem, às quais têm por intenção a realização do bem.

Já para construir o conceito de ética para Freire, na obra “Dicionário Paulo Freire” é apresentado que a ética é a base para as relações que se estabelecem com o outro. Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 213) afirmam que, “Enquanto espaço de formação humana, a educação é essencialmente um processo de conquista e desenvolvimento da dimensão ética”. A partir dessa colocação é de extrema importância destacar como Freire percebe a ética ligada à educação, considerando que ela é uma das responsáveis pela aquisição dos princípios éticos e morais que são a base para a interação respeitosa e responsável entre os indivíduos. Os autores também pontuam, a partir dos pressupostos freirianos, que a educação possibilita o encontro ético entre o eu e o outro, em que a educação é a primazia dessa aproximação. As noções éticas possibilitam efetivar uma educação libertadora e humanizante, a qual é tão debatida por Freire em seus estudos.

A obra “Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin” traz a conceituação de ética para Bakhtin, em que esse afirma ser impossível pensar a ética de forma isolada, sem considerar a estética. Já a obra do GEGe (2019, p. 42) coloca que o ato ético “[...] refere-se ao processo, ao agir no mundo, à necessidade de ocupar o lugar singular e único no mundo, o que se liga diretamente à realidade”. Esse agir no mundo traz consigo a responsabilidade de todo e qualquer sujeito humano, em que o mesmo responde por seus atos no mundo, sendo ele um ato responsável. Esse ato responsável, para Bakhtin (2003), está relacionado com o discurso, quando se considera ele responsável por ser dialógico. Esse ato responsável é associado com o ato ético, “[...] pois envolve o conteúdo do ato, o seu processo, valorado (avaliado) pelo sujeito com respeito ao seu próprio ato, quando reflete sobre ele e lhe dá um acabamento (estético)” (GEGE, 2019, p. 42). Esse ato do sujeito envolve um conjunto de obrigações e deveres, em que uma necessidade ética, para Bakhtin, é

o próprio pensar, mas, para além disso, é também dizer, pois apenas eu, no espaço em que estou inserida, consigo dizer o que digo neste lugar e da forma como vejo o mundo.

Um aspecto possível de perceber nos documentos de políticas educacionais ao relacioná-los com os pressupostos éticos, é o fato de que Bakhtin (2010, p. 114) assevera que, quando se refere a valores, afirmações e pontos de vista, isso significa considerar o “eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-o-outro”. Quem constrói um documento (esse grupo de pessoas) carrega consigo valores e noções que refletem na elaboração desse documento.

Considerando esses aspectos conceituais dicionarizados, as discussões de Paulo Freire mostram-se fundamentais para refletir sobre a dimensão ética, especialmente por se referirem ao processo educacional, pois o pesquisador escancara que educadoras e educadores não devem escapar da rigorosidade ética. Que ética, porém, seria essa? Deixo as palavras do autor (FREIRE, 1996, p. 9) para responder tal indagação

[...] é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da “nova ordem mundial”, como naturais e inevitáveis

De acordo com as assertivas do estudioso, a ética respeita o educando e também o educador. É uma ética que não se curva às opressões do mercado, mas que caminha para um discurso de formação crítica do sujeito, para sua emancipação, para o seu reconhecimento como um ser histórico-social; uma ética que reconhece e respeita o tempo e o espaço em que o sujeito se insere e que estabelece suas relações.

Este entendimento de ética está ligado de forma intrínseca ao inacabamento afirmado por Freire (1996, p. 26), pois a ética é a vida, e “onde há vida há inacabamento”. Esse inacabamento acontece no tempo e espaço em que o sujeito está inserido, e é por meio do “[...] inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 31). Para Freire (1996), essa noção de inconclusão está muito relacionada com a ética, pois não há como pensar o ser humano longe, tampouco, fora da ética. Há de se pensar essa noção ligada de forma intrínseca ao sujeito e suas ações no espaço e tempo em que ele se encontra. É nesse sentido que considero ser importante o que Freire (1996, p. 52) menciona:

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito mas como uma possibilidade.

Pensando para além dessas ações que o autor destaca – de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar –, acrescento que é imprescindível o sujeito, dentro de suas relações, ter como base o respeito e o reconhecimento do outro como um ser com as mesmas capacidades, essas consideradas éticas. Ao pensar a ética, Freire (1996), em um fragmento da obra *Pedagogia da autonomia*, salienta que, no âmbito educacional, a formação deve considerar “[...] ética ao lado sempre da estética. Docência boniteza de mãos dadas” (p. 18); elas devem andar sempre juntas, partilhando do mesmo caminho. É nesse ponto que Freire relaciona a estética com o que ele chama de boniteza, a qual carrega sensibilidade, criticidade e encantamento pelo ato da docência, sendo está um ato ético. No momento em que nos percebemos como seres histórico-sociais “[...] nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 18). Para além disso, no entanto, considero a ética um ato político, um ato que reconhece as ações perante o outro, o mundo e a sociedade.

Após traçar esses primeiros conceitos de vertentes diversas, parto a responder às questões: Como a estética dialoga com a ética? São termos indissociáveis? Para construir tais respostas utilizo, como base fundante, as concepções de Bakhtin e Freire bem como de pensadores que enriquecem o diálogo que quero propor para melhor traçar a compreensão referente às concepções estéticas e éticas, que dão base para o termo est(ética), em que “a forma estética revela um conteúdo de valor ético. Não é à toa que dentro da palavra “Estética” está a raiz do seu conteúdo “Ético” – “EstÉTICA” (OLIVEIRA, 2015, p. 89). A ideia principal é de que estética e ética são termos indissociáveis, e tanto Bakhtin quanto Freire compactuam de tais noções. Compartilho das palavras de Mussarelli e Rufo (2015, p. 98), ao afirmarem que “[...] ética e estética compõem-se de formas distintas, são únicas, todavia, encontram-se juntas, caminhando lado a lado, onde há ética também há estética, e onde há estética encontra-se também a ética”. Utilizando essa contribuição, ratifico a noção que busco construir, fundamentando tal concepção a fim de demonstrar que estética+ética resulta em est(ética).

Geraldi (2003-2004), que busca aproximar Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, mostra que suas histórias de vida se assemelham. O autor destaca que ambos compartilham do fato de terem produzido suas obras sob regimes políticos ditatoriais em seus países (Brasil e Rússia, respectivamente), mas que ambos acreditavam em um futuro menos sombrio do que seu presentes, tendo em vista as condições em que estavam vivendo. Ressalto, também, a partir das leituras das obras freirianas, que Freire sempre teve em mente o fenômeno da educação,

A chuva de palavras que compõe a Figura 3 tem por objetivo ilustrar termos e noções que, mais adiante, serão explorados de forma a conceituar e mostrar a relação que elas estabelecem com a estética e a ética. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin são os principais autores utilizados para esse diálogo devido à estreita relação entre estética e ética, uma vez que em suas discussões utilizam determinados pressupostos, os quais illustrei na chuva de palavras.

Pensar estética e ética a partir das noções propostas por esses autores e que compõem a chuva de palavras, faz com que eu possa afirmar que a estética acontece em cada momento do agir ético do sujeito. Esse mundo da vida ocupado pelos sujeitos, repleto de ações que englobam a política, a sensibilidade e a experiência, faz com que sejam produzidos acabamentos, sendo eles inacabados, de forma a estetizar a vida, pois “a estética ensina ao homem a existência do acabamento e a ética ensina que a busca pelo acabamento é o outro e seu horizonte não coincidente” (BASSINELLO; PRADO, 2015, p. 207).

Esta argumentação acerca das noções que coimplica estética e ética, visa a apresentar elementos que justificam a composição do termo est(ética). A est(ética) engloba as noções de posição exotópicas, excedentes de visão, acabamento e arquitetônica, estas propostas por Bakhtin, e, em diálogo com as pesquisas de Freire, fundamento tal termo (est(ética));

Considero a posição exotópica um “ponto de partida” e central para a compreensão da est(ética). Essa posição, em que o sujeito está fora em relação ao outro, é o que auxilia esse eu enquanto sujeito a compreender o outro, que, nesta pesquisa, se configura a partir do RCG. Estabelecendo essa relação, o eu considera sua responsabilidade ética para assumir seu ponto de vista, devendo assumir a responsabilidade pelo que fala e pelas suas atitudes, aspecto que deve ser contemplado nos documentos da educação, pois são políticas curriculares que orientam e regulamentam a Educação Básica do Rio Grande do Sul.

O eu sujeito configura o outro a partir do que ele vê, criando seu excedente de visão sobre o outro. Esse excedente de visão completa o outro de uma forma que ele mesmo não consegue, e isso se deve à posição que se está ocupando. Esse excedente de visão carrega consigo um leque de valores, costumes e tradições que configura tanto o sujeito quanto o objeto analisado. A exotopia, juntamente com o excedente de visão, resulta no acabamento que acontece no momento em que o sujeito tenta completar o outro, ação esta que não pode ser proferida por ele mesmo. Essa ação se dá à medida que analiso o RCG, considerando a posição que ocupo e as experiências profissionais e acadêmicas que me constituem. Há, também, que se ponderar esses aspectos no documento que analiso, pois foram sujeitos que elaboraram.

O acabamento abriga todos esses aspectos constatados pelo outro por meio de suas ações dentro do plano estético e ético e abarca a arquitetônica que envolve todos esses pressupostos. Todas essas ações acontecem dentro de um plano arquitetônico. São todas essas noções que configuraram a est(ética), esta baseada em um complexo conjunto – esse todo que compreende a arquitetônica, o acabamento e as ações dos sujeitos éticos que estão inseridos nesse todo. O Documento Curricular confira-se como um todo, possuindo, também, um acabamento que contempla a arquitetônica. Nesse sentido, esta pesquisa considera est(ética) o fato de compreender um olhar ao conjunto (arquitetônico) que apresenta os documentos, objetos desta investigação. Engloba, ainda, a est(ética), por envolver uma pesquisadora cujo estudo assume um modo de interpretar e compreender.

Após essa construção referente aos conceitos estéticos e éticos, utilizando fundamentalmente as concepções de Bakhtin e Freire para se chegar à noção da est(ética), considero importante fazer uma busca a fim de perceber outros trabalhos que discutem essa temática a partir dos mesmos autores que são bases desta pesquisa. Uma busca como essa é necessária, pois auxilia-me a encontrar outros autores que dialogam com o trabalho aqui desenvolvido. Outro ponto a destacar ao fazer essa busca é que também é possível constatar a relevância da pesquisa, se essa temática já vem sendo pesquisada ou se a mesma pode ser considerada inédita. Essa é a tarefa desenvolvida na próxima seção.

2.2 PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES SOBRE A ESTÉTICA E ÉTICA NA POLÍTICA CURRICULAR

Essa seção visa a trazer os resultados encontrados em buscas dentro do Google Acadêmico² referentes à temática da estética e da ética na área da educação. Esse tipo de busca auxilia a aumentar o repertório de aportes teóricos que posso utilizar na pesquisa, bem como aprofundar conceitos dialogando com os demais autores. Permite, ainda, situar este estudo para verificar se há outras investigações nesse caminho e a relevância da especificidade da mesma.

Para fazer a busca elenquei alguns critérios para a seleção dentro da plataforma, São eles: os descritores 1º: estética e educação, 2º: ética e educação, 3º: estética e ética na educação, 4º: estética e políticas curriculares, e 5º: ética e políticas curriculares. Para a busca

² O Google Acadêmico, é uma ferramenta gratuita do Google, a qual é específica para a busca de artigos, relatórios, livros on-line, revistas científicas e muitos outros materiais possam ser utilizados como embasamento teórico ou referência. Disponível em: <https://blog.uniderp.com.br/>

desses descritores listei critérios que permitem abarcar produções contributivas a esta investigação e que também posicionem a mesma no complexo de pesquisa de questões relacionadas com o nosso tema: a) Conter nas referências bibliográficas obras de Bakhtin e/ou Freire; b) Verificação dos trabalhos destacados pelo Google Acadêmico³ elencados nas primeiras 30 páginas de resultados; e c) Trabalhos que tratam de estética e/ou ética relacionadas com políticas curriculares para a Educação Básica.

O emprego dos descritores justifica-se pelo fato de que eles compreendem a temática desta pesquisa. Para o critério A levei em consideração conter nas referências obras de Bakhtin e/ou Freire, pois são os principais autores utilizados para discutir estética e ética nesta pesquisa. Como os resultados do Google Acadêmico são gerados pela relevância dos trabalhos, considerando a quantidade de vezes que foram citados, optei por sondar as 30 primeiras páginas de resultados obtidos para cada descritor utilizado. Saliento, ainda, que durante a busca foram lidos os títulos, palavras-chave, resumos e as referências dos trabalhos selecionados e que se enquadraram dentro dos critérios estabelecidos.

A primeira busca com os descritores de estética e educação gerou aproximadamente 406.000 resultados de diversos gêneros de escrita acadêmica e áreas. Nessa procura dos trabalhos excluí os que tratavam de educação estética ambiental, educação digital e audiovisual. Igualmente foram excluídos trabalhos em que as referências utilizadas não vieram ao encontro dos critérios estabelecidos e os que tinham relação com áreas do conhecimento muito específicas que não são da educação. A seguir, no Quadro 1, apresento os trabalhos selecionados

Quadro 1 – Resultados da busca por estética e educação

Título	Autor(es)	Local de publicação	Ano de publicação	Tipo de publicação	Link de acesso
Ética e estética na educação problematizadora : prospecto para a cidadania planetária	José Alex Soares Santos; Francisca Geny Lustosa	Memorial Virtual Paulo Freire	2008	Artigo	http://www.acer.vo.paulofreire.org/handle/7891/4139
A estética na	Clóvis Trezzi	Revela.	2010	Artigo	http://www.fals.

³ O critério estabelecido pelo Google Acadêmico para organizar os resultados das buscas se dá pela relevância do trabalho, utilizando como base o número de vezes em que o mesmo foi citado em outros trabalhos. Informação encontrada no *site* <https://blog.mettzer.com/google-academico/>

educação em João Batista De La Salle		Periódico de Divulgação Científica da Fals			com.br/revela/revela026/REVELA%20XVII/artigo%20VI.pdf
A estética na educação: a práxis freireana na educação	Elaine Maria Oliveira de Oliveira	Lume UFRGS- Repositório Institucional	2010	Trabalho de Conclusão de Curso	https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39560/000823649.pdf?sequence=1
Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética	Clóvis Trezzi	Revista Eletrônica de Ciências da Educação	2011	Artigo	http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/878/638
A educação estética como possibilidade de emancipação dos sujeitos no ensino da arte: desdobramentos e implicações	Rosana Soares	Repositório Institucional– Ufba	2015	Tese	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18211
Por uma pedagogia do belo: educação, estética e sensibilidades	Graciele Maria Coelho de Andrade Gomes; Mário de Faria Carvalho	ECCOS. Revista Científica	2020	Artigo	https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/16647
Estética da sensibilidade: a arte do sentirpensar e corazonar em educação	Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva	Repositório Institucional– Unesp	2021	Tese	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/205087
Educação Estética e Afetividade: Suleando diálogos que (des)formam a educação e transformam a realidade	Michelle Dantas Ferreira; Adrianne Ogêda Guedes; Edilane Oliveira da Silva	Revista Reflexão e Ação	2021	Artigo	https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16083
Paulo Freire e arte educação.	Álvaro Pantoja Leite	Revista Educação,	2021	Artigo	https://www.fpc.e.up.pt/ciie/sites

Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação		Sociedade e Culturas			/default/files/ESC54_ALeite.pdf
--	--	----------------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas informações do Google acadêmico

Foi encontrado um total de nove trabalhos que se encaixam nos critérios estabelecidos e que foram publicados nos anos de 2008 a 2021, sendo, em sua maioria, artigos. Deste total, oito deles trazem em suas referências obras de Paulo Freire, sendo *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido* as mais citadas. Na tese “A educação estética como possibilidade de emancipação dos sujeitos no ensino da arte: desdobramentos e implicações”, foram utilizadas obras de Freire e Bakhtin que tinha por objetivo o questionamento das concepções de arte, estética e educação, revelando os limites e as possibilidades da Educação Estética para a emancipação.

Após a leitura de todos os resumos dos trabalhos selecionados, percebi a estreita ligação da estética com a sensibilidade, bem como com a arte, relacionando-as com práticas educativas, trazendo problematizações oriundas do campo educacional, construindo relações com os pressupostos estéticos embasados nas perspectivas que cada trabalho buscava desenvolver. Pontuo, também, que nenhum dos trabalhos selecionados tratam de temáticas relacionadas com as políticas curriculares.

Para a próxima busca empreguei os descritores ética e educação e o Google Acadêmico gerou aproximadamente 1.400.000 resultados entre livros, artigos e outros gêneros de trabalhos acadêmicos. Durante a busca foram excluídos trabalhos relacionados à ética na educação ambiental, ética na saúde e ética na pesquisa. Foram excluídos, ainda, trabalhos que utilizavam autores que não vinham ao encontro dos autores desta pesquisa. A seguir exponho o Quadro 2 com os trabalhos selecionados.

Quadro 2 – Resultados da busca por ética e educação

Título	Autor(es)	Local de publicação	Ano de publicação	Tipo de publicação	Link de acesso
A concepção de ética na Educação Popular e o pensamento de Paulo Freire	Patricia Serpa de Souza Batista	Revista Educação Unisinos	2011	Artigo	http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/artic/e/view/edu.2011.153.07/544

Educação como encontro inter-humano: da ética do diálogo à resposta ética pela alteridade	Marcos Alexandre Alves; Gomercino Ghiggi	Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação –Resafe	2011	Artigo	https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4450/4062
Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino	Ana Maria Saul; Antonio Fernando Gouvêa da Silva	Revista Cocar	2013	Artigo	https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-epistemologia_paulo_freire.pdf
Ética e educação em Kierkegaard e Paulo Freire	Cleiton Santos Nunes, Jorge Miranda de Almeida	Sociedade Brasileira de Estudos de Kierkegaard	2013	Artigo	http://anais.uesb.br/index.php/jieks/article/viewArticle/2057
Ética e cultura dialogal: transitividade crítico-reflexiva em educação	Marcos Alexandre Alves; Gomercino Ghiggi	Revista do Centro de Educação	2014	Artigo	https://www.redalyc.org/pdf/1171/117131142003.pdf
Ética e educação: uma visão social	Bruna Regina Simplício da Silva	Universidade Federal Fluminense – Repositório UFF Institucional	2017	Trabalho de Conclusão de Curso	https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/6903/TECC%20Bruna_Regina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
A educação do educador na sociedade maquina: a Ética e a Estética da docência e do desejo de docender	Eliana Romão	Filosofia e Educação	2018	Artigo	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651999
Ética e Educação: um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e de Jürgen Habermas	José Renato Polli	Revista Filosofia e Educação	2018	Artigo	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651987
Ética e educação em Paulo Freire: diálogos permitidos e imperativo debate	Gomercino Ghiggi; Avelino da Rosa Oliveira; Neiva Afonso Oliveira	Revista Espaço Pedagógico	2018	Artigo	http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7966

Ética e educação: a constituição do ser professor na educação básica	Girliani Coutinho Soares Garcia Lucindro; Alexaévyna da Silva Miranda; Ana Elizabete de Avelar Rocha; Diego Buffolo Portinho	Cadernos Camilliani	2019	Artigo	http://www.saocamilo-es.br/revista/index.php/cadernoscamilliani/article/view/332/180
Ética na educação	Júlio César Zaniolo de Almeida; Luana Daniele dos Santos Rocha; Marcos Aurélio Chagas Cardoso	Revista Instituto Iesa	2020	Artigo	https://revista.institutoiesacom/wp-content/uploads/2020/11/14-ETICA-NA-EDUCACAO-Julio-Cesar-Zaniolo.pdf
Ética na Educação Básica nas Séries Iniciais: análise de um material educativo paradidático	Astrid Pantoja das Neves Matos; Antonio Sales	Research, Society and Development	2021	Artigo	https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21239/18916
Ética e educação: uma relação necessária	Juliana Alice Costa Freire; Jarles Lopes de Medeiros	Polymatheia . Revista de filosofia	2021	Artigo	https://revistas.upece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/6433

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas informações do Google acadêmico

Foi encontrado um total de 13 trabalhos, sendo 12 artigos e 1 Trabalho de Conclusão de Curso a partir dos critérios estabelecidos. Estes foram publicados nos anos de 2011 a 2021, todos utilizando em suas referências obras de Paulo Freire. Ressalto que nenhum dos trabalhos selecionados usou obras de Bakhtin. A hipótese para essa constatação pode ser devido ao fato de que a obra de Mikhail Bakhtin acentua o discurso relacionado com a estética, e seu enfoque não é diretamente na educação, pois destaca a perspectiva da linguagem. Já a obra de Paulo Freire está mais marcada pela discussão da ética. Mais uma vez as obras mais citadas foram *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*.

Na maioria dos trabalhos a ética está relacionada de forma intrínseca à educação, suas práticas e em como a docência exige ética. Também é pontuada a preocupação de Freire em relacionar educação e crítica social libertadora. É importante ressaltar que os trabalhos trazem noções de que no processo de formação de um indivíduo torna-se impossível dissociar a questão educacional de um conjunto de atributos éticos. Pontua, também, que nenhum dos trabalhos selecionados tratam de temáticas relacionadas com as políticas curriculares.

Já a busca feita no Google Acadêmico utilizando os descritores estética e ética na educação, gerou, aproximadamente, 192.000 resultados. Durante a seletiva dos trabalhos não foram considerados aqueles que não se encaixam nos critérios, bem como aqueles que tratavam de outras áreas de conhecimento, como saúde e educação ambiental. A seguir, no Quadro 3, são apresentados os trabalhos encontrados.

Quadro 3 – Resultados da busca por estética e ética e educação

Título	Autor(es)	Local de publicação	Ano de publicação	Tipo de publicação	Link de acesso
Dimensões prática, ética e estética da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano	Diomar Caríssimo Selli Deconto; Fernanda Ostermann	Revista Ciênc. Educ. (Bauru)	2011	Artigo	https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5dFPnL88vdxWrvKxpnF8Gjh/#
A educação estética das fotografias: o sujeito como produtor do saber no curso de formação de professores, na perspectiva de Adorno e Freire	Margaréte May Berkenbrock-Rosito; Moysés Romero Borges Oliveira	Revista Impulso	2012	Artigo	https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/585/1011
Composição musical como atividade didática: escuta alteritária bakhtiniana como ato cognitivo-estético-ético – experiências estéticas em educação musical	Liana Arrais Serodio	Anais do Sefim – Simpósio de Estética e Filosofia da Música	2013	Artigo	http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/127
Palavra aberta – o legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica	Nita Freire	Educação em Revista	2019	Artigo	https://www.scielo.br/j/edur/a/ZspHkgFNJKzKK6qP3NRbzJw/?format=pdf&lang=pt

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas informações do Google acadêmico

Foi encontrado um total de quatro trabalhos, todos artigos, publicados nos anos de 2011 a 2019. Dois destes trabalhos utilizam em seus referenciais estudos apenas de Freire; as obras *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia do Oprimido* e *À Sombra desta Mangueira*, aparecem em ambos os trabalhos. Há também um trabalho que utilizou pesquisas apenas de Bakhtin, fato que não aconteceu nas outras buscas no Google Acadêmico. Por fim, há o trabalho *Dimensões praxica, ética e estética da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano*, o qual, em suas referências, usou obras de Bakhtin e Freire. O artigo buscou discutir pela perspectiva da praxica, ética e estética, tendo por base as obras do Círculo Bakhtiniano. Essas dimensões permitem visualizar a formação docente de forma mais ampla, possibilitando novos olhares e concebendo o professor como sujeito ativo, reflexivo e criador.

Utilizar os descritores estética e políticas curriculares gerou um total de 94.800 trabalhos, porém, ao fazer a sondagem nas 30 primeiras páginas, não encontrei nenhum que se relacionasse com a temática e com os critérios estabelecidos. Ao fazer a última busca, com os descritores ética e políticas curriculares, resultou aproximadamente 290.000 trabalhos, mas os mesmos não discutiam políticas curriculares para a Educação Básica, sendo a maioria trabalhos que refletiam sobre políticas para a formação de professores, políticas de gestão e políticas de outras áreas de conhecimento, não sendo encontrada nenhuma pesquisa que se relacionasse, de fato, com os pressupostos éticos ao refletir sobre essa temática nas políticas curriculares.

Percebo, durante a busca de trabalhos, o quanto a pesquisa se torna relevante no meio educacional e das políticas curriculares, pois ela propõe um novo olhar sobre esses documentos que orientam a Educação Básica dos Estados selecionados para a análise. Essa busca de trabalhos também auxiliou no aumento de referenciais bibliográficos que podem ser utilizados na pesquisa, conhecendo novos autores e novas perspectivas, algumas delas atribuídas neste estudo. A estética e a ética trazem consigo um leque de possibilidades de explorar seus pressupostos dentro da área da educação, fato que se comprova com os trabalhos encontrados no Google Acadêmico. Embora não tenham sido destacadas enquanto bases teóricas, essas pesquisas ajudaram na afirmação da relevância do estudo que realizei, especialmente enquanto reflexão sistemática sobre a perspectiva estética-e-ética, articulada ao documento de política curricular no Ensino Fundamental.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: GAIOLAS E ASAS

Gaiola e asas.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2009, p. 29-30).

Abro este capítulo com um poema escrito por Rubem Alves (2009), em que ele destaca que as escolas podem ser gaiolas e asas, remetendo à ideia de aprisionamento ou libertação dos sujeitos, estes sendo seus pássaros. A partir disso relaciono com as políticas educacionais, que, enquanto indutoras ao currículo escolar, podem dar asas no sentido de abrirem para voar, para libertar e criar, num voo sustentado pela formação ética, emancipatória e crítica. Ou, podem ser gaiolas, encerrar e prender, fazendo com que os sujeitos sejam submetidos a um sistema de ensino fechado que induz à alienação e à subordinação ao mundo do trabalho, abarcando características como a competitividade e a produtividade. De qualquer modo, ainda que se considere gaiolas, estas sempre são vazadas, possuem poros, aberturas, frestas, o que pode ser considerado uma possibilidade de os pássaros alçarem seus voos. Desse modo, pensando metaforicamente, as políticas educacionais podem ter um discurso libertador ou que engaiola, mas que, ainda assim, tem fissuras, que permitem cunhar a libertação. Para onde as políticas educacionais estão caminhando? Para asas ou gaiolas com ou sem porosidade?

É nesse sentido que este capítulo inicia a discussão para conduzir o diálogo construído que ele tem por objetivo debater, que é a importância da política educacional – como ela interfere na sociedade e como ela sofre interferência, entendendo, com isso, o processo de desenvolvimento/criação dos Referenciais Curriculares Estaduais. Elencando como questões-problemas, busco responder às seguintes indagações: Qual o atual contexto da criação das políticas educacionais? Quais políticas antecedem a criação dos currículos estaduais? Qual a configuração RCG? Durante a discussão deste capítulo contextualizo o panorama social e econômico na elaboração de políticas educacionais, com o objetivo de alcançar subsídios para se chegar ao desenvolvimento dos documentos curriculares estaduais.

Para construir as compreensões, este capítulo está organizado nas seguintes seções: na primeira, intitulada “Cenários de elaboração de políticas educacionais” busco trazer aspectos históricos, sociais e econômicos que interferem direta e indiretamente na formulação das políticas educacionais. Para a discussão utilizo os seguintes autores: Afonso (2003), Cabral Neto e Rodriguez (2007), Libâneo (2016), Mainardes (2009), Silveira e Silva (2018), Maués (2003), Moreira e Candau (2008), Silva (2014) e Souza (2014, 2016). Já a segunda seção tem por objetivo construir reflexões no sentido de trazer normativas que antecedem à criação da Base Nacional Comum Curricular, pois ela é o principal subsídio para a efetivação do RCG, objeto de estudos desta pesquisa. As reflexões desta seção foram embasadas nos seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Há, nesta seção, uma subseção intitulada “Gaiolas e asas e a Base Nacional Comum Curricular”, na qual busco trazer uma reflexão mais crítica acerca dessa normativa, tendo em vista que este é o documento orientador para a elaboração do RCG, e se faz necessário um olhar investigativo para tal documento. Para isso, foram utilizados os seguintes autores: Marsiglia *et al.* (2017), Peroni e Caetano (2015) e D’Ávila e Lima (2020). Após, discuto, de forma individual, a elaboração e a organização do RCG, a fim de adentrar e conhecer mais o documento.

As discussões propostas neste capítulo são importantes na medida em que se discute, de maneira geral, o contexto constitutivo que configura atualmente as políticas educacionais e que auxilia para entender a configuração do RCG. Compreender o contexto reflete no entendimento sobre a elaboração de determinada normativa que irradia na escola, nas suas práticas, na gestão e também na avaliação.

3.1 CENÁRIOS DE ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Início esta seção dialogando com uma colocação de Mainardes (2009), pois ele argumenta que as pesquisas que se propõem a investigar problemáticas relacionadas às políticas educacionais estão deixando ausentes, em suas reflexões, aspectos históricos embasados nas origens e raízes das políticas.

Ao contextualizar as políticas educacionais, entendendo as problemáticas que giram em torno de suas construções, chega-se aos efeitos implicados na sua funcionalidade. Trazer para a discussão essa análise mais abrangente da configuração das políticas educacionais, “[...] poderá permitir a identificação das influências globais/internacionais, de agências

multilaterais, redes políticas, comunidades epistêmicas, intelectuais e políticos que exercem influências, forças do contexto político nacional e local, dentre outros” (MAINARDES, 2009, p. 13). É por esse viés que esta seção se configura no intuito de discutir sobre elementos constitutivos das políticas educacionais, os quais refletem na interpretação e compreensão dos seus discursos.

Em geral considera-se as políticas educacionais como dinâmicas, em movimento, pois elas são produzidas em determinadas condições espaçotemporais, envolvendo noções predeterminadas pelos governos e organizações responsáveis por sua elaboração. Vale pontuar uma importante colocação de Souza (2014, p. 363)

[...] se perdemos a leitura do movimento da política, torna-se muito mais complexo entendermos as influências (para não chamar de causas) que geraram aqueles resultados. Isto tem relação com a ideia de que os produtos da política não podem ser vistos como simples resultado da intenção daquele que governa sobre os problemas que se lhe apresentam.

Por isso, mais uma vez torna-se importante o estudo dos contextos – econômicos e sociais – os quais as políticas educacionais integram, posto que elas são produtos e produtoras de novas compreensões, em que “As consequências desta perda do movimento e da contradição inerentes à política, conduzem à perda, primeiro, da história e das suas contribuições para a explicação dos fenômenos atuais” (SOUZA, 2016, p. 85). Esse constante movimento que antecede e se faz presente na elaboração de documentos normativos, bem como as influências que eles carregam em seus discursos, devem ser considerados na medida que se propõem a investigá-las.

Ao pensar sobre as políticas educacionais e os pilares que as sustentam em âmbito global, é possível elencar três aspectos amplos, mas que interferem fortemente em suas formulações: sociedade, política e economia. Nessa perspectiva, é possível afirmar que as políticas educacionais se apresentam como “um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 23). Atreladas a isto, as políticas no âmbito educacional atuam e influenciam de forma direta em vários meios da sociedade, por isso o grande interesse internacional nesse campo.

A educação é uma grande aposta do sistema capitalista e de mecanismos de internacionalização. No campo educacional a internacionalização significa, a partir de Libâneo (2016, p. 43), “[...] a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais”, em que são produzidos diversos documentos, normativas e

leis nas agendas que são globalmente estruturadas. Que organismos, no entanto, seriam esses? Os mais atuantes nas políticas educacionais, elencados por Libâneo (2016), são: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde). Essas organizações atuam por meio de reuniões e conferências produzindo materiais que são assinados e aderidos pelos países membros, “[...] que preconizam a adaptação dos sistemas e currículos escolares das sociedades em desenvolvimento aos interesses e lógicas do mercado” (SILVEIRA; SILVA, 2018, p. 1.760). Esse fato comprova-se na elaboração da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) que, mais adiante, será comentada.

O campo educacional adquire relevância internacional por conta do seu fator de influência e disputa no sentido de ser visto como ferramenta utilizada para combater desigualdades sociais, de apoio ao capitalismo, adaptação ao avanço tecnológico e preparação para o mundo do trabalho. É por isso que as “[...] políticas públicas passam a ser norteadas e alinhadas ao crescimento econômico, daí ser impossível tratar das políticas educacionais sem que a análise deixe de considerar o contexto sócio-econômico” (SILVEIRA; SILVA, 2018, p. 1765). É nesse contexto que empresas privadas passam a interferir fortemente na produção de políticas educacionais, à medida que essas políticas favorecem na “preparação” de sujeitos que estarão disponíveis para atuar nesses meios. Começa-se, então, a alinhar as perspectivas capitalistas na produção de documentos que regem a Educação Básica.

O Estado, o qual faz parte das opressões impostas pelo regime capitalista, acaba por refletir na elaboração dos documentos da educação. Princípios como “[...] mercadológicos de excelência, produtividade, efetividade, qualidade, competitividade, dentre outros” (SILVEIRA; SILVA, 2018, p. 1.767), oriundos de modelos empresariais, acabam a cada vez mais se fazer presentes nas reformas educacionais, em aspectos que se referem ao currículo, aos conteúdos, aos objetivos de aprendizagem e também ao próprio sistema de avaliação. Contextualizando esse cenário, Silveira e Silva (2018, p. 1767) pontuam que

Este quadro configurado por uma remodelagem nas construções políticas educacionais carrega uma ambiguidade em seu discurso, podendo ser entendido por alguns como significado de maior autonomia da sociedade civil frente à liberação do intervencionismo regulatório do Estado, e por outros, aqui compreendida como a consolidação de uma condição política que tende a conduzir à supremacia do capital.

O enfoque no capital traz diversas transformações no contexto educacional, em que normativas passam a abarcar, em sua construção, conceitos oriundos do mundo empresarial. A aposta na educação, atrelada a pressupostos capitalistas, visa o desenvolvimento por meio da produção, refletindo no mundo do trabalho bem como em uma reorganização a partir da tecnologia e de seu avanço (LIBÂNEO, 2016). Uma política educacional que foca em um currículo para o trabalho, produção e veneração à tecnologia, acaba por se curvar ao capitalismo, desviando do caminho da construção de uma educação baseada na criticidade e emancipação.

As normativas educacionais, baseadas em pressupostos capitalistas, em seu cerne tendem a “[...] visibilizar o intenso e produtivo entrelaçamento entre as práticas educativas e o desenvolvimento econômico” (SILVA, 2014, p. 129). Nesse sentido, há uma confusão do que realmente se torna o papel da escola. As práticas pedagógicas, quando baseadas em normativas educacionais, acabam tendo de se curvar a uma educação capitalista, visto este ser o atual modo de organização econômica. A educação, porém, deve ser produto e produtora de conhecimento, considerando, para isto, a ciência e a pesquisa e não apenas a preparação para o mundo do trabalho, como os documentos atuais estão propondo.

Pensando no que o sistema capitalista tem por objetivo para a sociedade e também para a formação da classe trabalhadora, está que atender às demandas do mercado, tanto como mão de obra quanto como consumidora contumaz, percebe-se a educação como capacitação somente pelo viés da técnica, voltada para a operacionalização do mundo do trabalho. Este modelo adequa-se à acumulação de capital, em que os conhecimentos e habilidades estão voltados apenas para a atuação na realidade social e da produção, reafirmando os interesses econômicos, sociais e políticos. Nessa direção, Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 96) trazem importantes reflexões:

A reforma do sistema educacional [...] é vista como um mecanismo para alcançar o crescimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional. Encontramos [...] inúmeras e várias das reformas em andamento que procuram ajustar os sistemas de ensino dos diversos países aos novos paradigmas que têm como objetivo o aumento da produtividade como forma de aumentar a competitividade do mundo globalizado.

Pode-se deduzir, a partir dessa colocação, que as formulações das políticas educacionais se voltam para atender às demandas e necessidades do sistema capitalista, à medida que defendem a ideia da produtividade e da competitividade, e isso fica claro nos discursos encontrados nas políticas educacionais atuais. Cabe, porém, ter presente que fatores como estes acabam alienando os sujeitos, até porque eles estão sendo formados para o

convívio em sociedade e devem ter uma postura ética e crítica. Esta é a formação que se espera da escola, ainda que, muitas vezes, as normativas acabam sendo pensadas para o oposto desses propósitos.

Afonso (2003, p. 41) aponta duas perspectivas ao relacionar a globalização com a educação, as quais interferem na elaboração de políticas educacionais. A primeira é nomeada como perspectiva dos institucionalistas do sistema mundial, e tem por principais características

[...] demonstrar que o desenvolvimento dos sistemas educativos tem como pressuposto a existência de uma cultura educacional mundial comum que se traduz num conjunto de recursos imateriais disponíveis, partilhados por uma comunidade internacional (mundial) composta por Estados-nação autónomos que tendem a institucionalizar modelos estandardizados e a seguir orientações idênticas [...].

Nesta perspectiva, o autor destaca que se fazem presentes as influências de organizações internacionais, as quais já foram citadas anteriormente, e que desenvolvem e propagam orientações gerais a serem adotadas pelos Estados. Pontua-se que nesse fenômeno o Estado acaba perdendo sua autonomia, pois age conforme uma perspectiva dominante global.

Já na segunda perspectiva apontada pelo autor (AFONSO, 2003, p. 41), é sustentada a existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação e que age nas políticas educacionais. O referido autor ressalta que

Essa perspectiva, entre outros pressupostos, enfatiza a centralidade da economia capitalista no processo de globalização, entende o global como o conjunto de forças económicas que operam supranacional e transnacionalmente, e discute os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros.

De modo geral, ambas as perspectivas assumem o papel de uma influência internacional, com fatores que embasam a configuração das políticas educacionais no âmbito nacional. É possível pensar que a disseminação de valores e perspectivas comuns visam a “modelar” e, de certa forma, intervir na produção de políticas educacionais. Nesse sentido, há a reprodução e a manutenção de um modelo econômico capitalista que engloba os Estados com maior dominação (AFONSO, 2003).

Pelo motivo da globalização, os países necessitam de uma nova organização, ainda mais no que se refere às mudanças no mundo do trabalho, em que o modo de governo passa de burocrático para empresarial. Maués (2003, p. 23) contribui afirmando que “[...] essa mudança foi justificada como uma forma de agilizar os serviços prestados por esse ente, que estava, segundo a ótica dos reformadores, pesado, burocratizado, o que o tornava pouco ágil e eficiente”.

A busca pela eficiência se faz muito presente nas orientações no âmbito educacional, em que se objetiva formar sujeitos eficientes, produtivos e competitivos para atuar no mundo do trabalho.

Após essa contextualização do cenário social e econômico, o qual configura e interfere na formulação das políticas educacionais, é que a próxima seção se faz necessária. Ela visa a trazer normativas que antecedem a criação dos Referenciais Curriculares estaduais, objeto de estudo desta pesquisa. Discutir aspectos sociais, econômicos e políticos que contextualizam a criação de políticas no âmbito educacional, permite compreender os desdobramentos dessas normativas bem como o seu desenvolvimento, até que sejam criadas políticas no âmbito estadual.

3.1.1 Contextualização das normativas que antecedem a criação dos Referenciais Curriculares Estaduais

Para contextualizar a criação das normativas curriculares em âmbito estadual, parto, inicialmente, da Constituição Federal de 1988, em que consta, em seu artigo 210, a criação de um documento que fosse base para todo o país: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Pode-se perceber que desde 1988 se viu a necessidade de pensar e elaborar um documento que abrangesse o que se considera conteúdos bases para todo o território brasileiro, mas que também considerasse a regionalidade.

Após a Constituição Federal (BRASIL, 1988) cito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), passo importante para começar a trilhar uma caminhada para as reformas educacionais em uma linha crescente para pensar as políticas referentes aos currículos escolares. Foi delegado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, a tarefa de pensar e formular, em seus sistemas de ensino, políticas curriculares que articulem os diferentes níveis e sistemas, aspectos estes descritos nos artigos 8º, 9º, 10 e 11 da LDB de 1996, ressaltando o artigo 9º, que afirma que

Art. 9º. A União incumbir-se-á de: IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 12-13).

No que diz respeito a este artigo, foi designado à União a responsabilidade de fazer a organização, tendo por regime de colaboração com os demais entes as atribuições e diretrizes para as etapas da educação básica, bem como para as demais modalidades educativas, tendo por objetivo a orientação dos currículos, conteúdos e componentes mínimos, fazendo com que seja garantida uma formação comum e básica.

Após a criação dessa Lei de Diretrizes e Bases de 1996, considerada um grande marco legal para a educação, foram sendo produzidos diversos textos normativos, pesquisas e também materiais que serviram de orientação, objetivando traçar de forma linear, políticas curriculares em âmbito nacional e a regulação dos currículos, especialmente os que se referiam à Educação Básica. É nos artigos 26 e 27 da LDB de 1996 que são traçadas, de modo geral, as perspectivas referentes à organização dos currículos em termos mínimos de composição, como consta, de forma clara, no artigo 26

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

O documento traz claramente a autonomia que as instituições de ensino teriam para definir os aspectos referentes aos conhecimentos e composição de uma seção de caráter diversificado. Foi por meio dessa política que houve um avanço de grande valia na organização dos currículos, tanto das redes municipais quanto das redes estaduais de ensino. É nas duas próximas décadas que as redes de ensino receberam diversos documentos vindos da esfera federal, tanto de caráter normativos, orientadores ou até em espécie de decreto, com contribuições para o desenvolvimento das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos para as instituições de ensino.

No que se diz respeito à esfera federal, a política educacional foi percorrendo novos caminhos referentes às questões curriculares. Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) com vigência de 2014-2024, e é a partir da meta 7 desse documento que está prevista a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente na estratégia 7.1, que detalha:

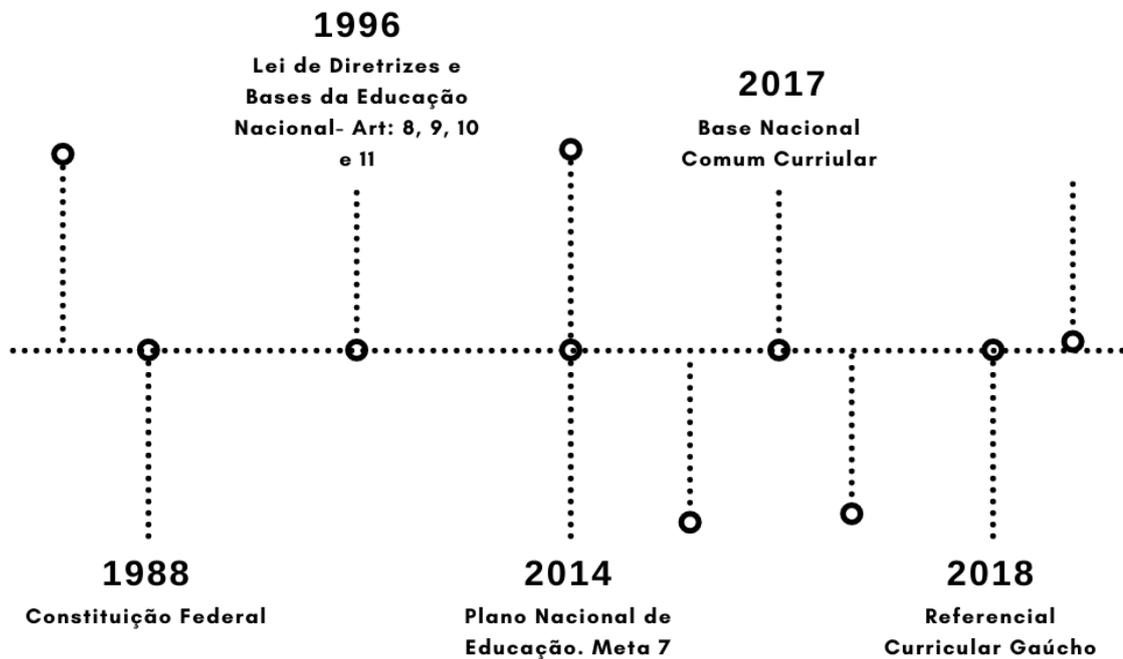
Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

É a partir de um longo processo e com inúmeras discussões que, no final do ano de 2017, o MEC aprova a Base Nacional Comum Curricular pela Portaria n. 1.570, publicada no Diário Oficial da União em 21 de dezembro de 2017, com a última versão publicada no *site* em 2018 (BRASIL, 2018).

Por meio do caráter de lei aprovada, a BNCC oferece subsídios para que os currículos estaduais sejam pensados e hoje encontrem-se em vigência, tornando-se elo curricular efetivo nas redes estaduais e outras redes (municipal e particular) que preferissem aderir a estes ao invés de criar seus próprios documentos. O currículo estadual permite pensar aspectos que dizem respeito à determinada realidade particular do estado, o que, muitas vezes, não foi contemplado na BNCC, pois o documento é uma base para toda a educação básica, deixando de considerar tais aspectos característicos de determinada região e que podem ser discutidos nos referenciais curriculares de cada estado. Esses documentos são constituídos de uma parte introdutória, trazendo aspectos referentes à diversidade, inclusão, princípios, orientações e modalidades de ensino, e uma outra parte que se detém a apresentar as dimensões que compõem as etapas da educação básica, a qual é seguida pela Educação Infantil e, posteriormente, pelos campos de conhecimento do Ensino Fundamental, posto que o RCG possui um caderno separado para a Educação Infantil e para cada campo de conhecimento, mas para todos a parte introdutória traz o mesmo texto.

Para contextualizar e melhor visualizar segue a Figura 4, a qual contém os documentos aqui apresentados vistos como importantes até a criação dos Referenciais Curriculares estaduais. Pontua-se que há outras normativas entre um documento e outro, mas que não foram aqui consideradas, pois não refletem, de forma direta, na elaboração dos currículos regionais, os quais derivam de um documento maior que é a BNCC.

Figura 4 – Linha do tempo de documentos que antecedem a criação dos Referenciais Curriculares Estaduais



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A linha do tempo é porosa, vazada, rompendo com sua linearidade, pois assim são as políticas educacionais; há diversas aberturas nelas que podem ser exploradas. Nessa imagem há linhas que identificam os documentos aqui apresentados, porém há inúmeros outros no âmbito federal, estadual, regional e municipal que não foram citados, caracterizados pelas linhas pontilhadas sem identificação. Saliento que o intuito foi trazer uma compreensão geral do caminho à publicação da BNCC, e, posteriormente, dos referenciais estaduais, especificamente do RCG.

É possível perceber que desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) se vem pensando na necessidade de elaborar um documento que seja base e que contemple uma série de conteúdos a serem trabalhados em todo território brasileiro. Na LDB (BRASIL, 1996) essa temática é retomada a fim de se tornar uma meta a ser alcançada, sendo traçado um objetivo no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). No ano de 2015 começam os primeiros passos para a criação da Base Nacional Comum Curricular, e no findar do ano de 2017 é homologada a versão final, com sua última publicação em 2018 no *site* oficial. A partir dessa política já publicada e em período de efetivação, os Referenciais Curriculares estaduais começam a ser elaborados, sendo, no ano de 2018, a publicação do RCG. Nesse sentido, e pensando na importância que a BNCC tem na elaboração das

normativas curriculares estaduais, faz-se importante uma reflexão crítica acerca desse documento.

3.1.1.1 Gaiolas e asas e a Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é o documento orientador para a criação dos Referenciais Curriculares Estaduais, por isso cabe, aqui, trazer reflexões sobre essa normativa no sentido de discutir suas dimensões de gaiolas, porém com suas possibilidades de grades e frestas, que oportunizam seus voos, um deles para a criação dos Documentos de Currículos Estaduais.

A BNCC começou a ser elaborada no primeiro semestre de 2015. Para sua produção foram reunidos diversos dirigentes de Associações Científicas de Universidades Públicas, como também

[...] Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 108).

Nesse sentido, é possível perceber a grande representatividade de pessoas para pensar esse documento, porém novamente organizações de cunho privado vêm fazendo parte. Os ideais de uma educação empresarial e submissa a um sistema fazem parte da constituição de tal documento tão importante para a Educação Básica do território brasileiro.

É em setembro de 2015 até março de 2016 que a primeira versão do documento da BNCC foi lançada para consulta pública. Como, porém, pontuam Marsiglia *et al.* (2017), quem, de fato, foi ouvido para contribuições no documento, foram pessoas que estão ligadas de uma forma ou outra, direta ou indiretamente, na organização de tal material, cuja elaboração centra-se nas mãos de alguns, em grande parte nos aparelhos empresariais. Esse fato ocorreu em abril de 2016, quando a segunda versão do documento foi disponibilizada.

A elaboração da segunda versão na BNCC, em 2016, foi desenvolvida por um grupo de pessoas, dentre elas, 45 integrantes da comissão de especialistas e 27 coordenadores indicados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Pela indicação da Undime, foram 14 pessoas do grupo de especialistas e 27 coordenadores (BRASIL, 2016). Referente a terceira versão, publicada em 6 de abril 2017, foi revisada por 22 redatores e 56 leitores críticos (BRASIL, 2017).

Pode-se afirmar que a elaboração e o processo de construção do documento da BNCC configuraram-se em um espaço de disputa entre os interesses do Estado e os interesses do

mercado, em que gestores empresariais se fazem cada vez mais presentes para pensar as políticas educacionais (D'ÁVILA; LIMA, 2020). Referente à grande atuação empresarial no âmbito educacional, Peroni e Caetano (2015, p. 347) refletem sobre essa situação afirmando que

[...] a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para direcionar suas ações de responsabilidade social. As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado, pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado.

Nesse contexto atuante do capitalismo, empresas estão cada vez mais presentes na constituição de normativas educacionais, em que observam a educação como grande ferramenta de atuação desse setor, como pode-se perceber a partir da citação anterior. Por esse viés, acabam alterando espaços escolares no que se refere à sua estrutura, ações pedagógicas, gestão e também avaliação. A construção da Base Nacional Comum Curricular é a própria materialização desse aspecto, em que o Estado optou por dialogar com setores empresariais e não com alunos e professores, os quais seriam os mais afetados por tal política. Nesse sentido, Caetano (2019, p. 135) traz uma importante reflexão ao afirmar que “[...] a educação, como um direito, não pode ser tratada como mercadoria [...], observamos que há uma estreita relação entre as empresas, grupos empresariais nacionais, internacionais e do terceiro setor, na forma de ONGs, institutos e fundações”. A BNCC não deveria ser vista como uma mercadoria, uma troca entre o Estado e o setor privado, mas, sim, como uma ferramenta para melhorar a educação. A Base é um documento atuante em todo território brasileiro, porém desde o começo da sua elaboração os erros foram muito recorrentes, pois priorizou mais as relações internacionais do que a própria melhoria da educação.

Mesmo com a inclusão de vários segmentos para a elaboração da BNCC, é possível constatar, a partir da leitura desse documento, a falta de conteúdos de cunho científico referenciados, bem como de cunho artísticos e filosóficos (MARSIGLIA *et al.*, 2017). Fica muito nítido, porém, como “[...] métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 109) são exaltados e valorizados em suas páginas, expressando as contribuições advindas da classe empresarial.

A própria BNCC (BRASIL, 2018) está organizada em habilidades e competências, conceitos que remetem também para o mundo empresarial. O documento entende como

competência a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioeconômicas), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 9). A partir desse conceito apresentado pode-se facilmente confirmar a relação das habilidades e competências ao mundo do trabalho, e, nesse viés, Neitzel e Schwengber (2019, p. 214) trazem uma importante reflexão, ao afirmarem que

As conseqüências desse processo em seus extremos é sempre a negação do sujeito e a conseqüente objetivação do saber. O modo de compreender e de relacionar-se com o conhecimento impede aos sujeitos que se constituam em discursos verdadeiros de si mesmos. O conhecimento torna-se um objeto, uma ferramenta da qual o educando se apodera, tornando-se competente e hábil, para executar determinadas tarefas, ao preço de que, tanto o conhecimento quanto o educando, tornarem objetos, geralmente estranhos a si mesmos e para os outros. A centralidade do conhecimento objetivado, que toma os educandos praticamente apêndices do processo, impede o processo de formação de si.

Como pode-se perceber a partir das colocações dos autores supracitados, trabalhar em uma perspectiva de habilidades e competências acaba tornando o conhecimento, o saber, uma espécie de objeto, fazendo com o que o sujeito o execute ao invés de problematizá-lo. Trabalhar por esse viés pedagógico deixa diversas lacunas na formação do sujeito, tanto no aspecto crítico, cognitivo ou autônomo, fazendo com que o mesmo apenas instrumentalize os conhecimentos, sem problematizar.

Mesmo sendo já contextualizado na seção anterior, na elaboração da BNCC é possível observar como os aspectos refletem e se materializam nesse documento. Durante todo o processo, bem como na versão final da BNCC, configura-se a presença ativa de agentes privados e que interferem diretamente na condução da elaboração, da seleção de conteúdo e nas concepções presentes. É nítida a atuação do sistema capitalista na educação e na produção de políticas, na perda da criticidade e na emancipação do sujeito, quando a própria BNCC se preocupa mais com o trabalho e a preparação para esse meio do que com os pressupostos éticos na condução de uma educação de qualidade.

O que se torna preocupante após a reflexão neste capítulo e os aspectos presentes nas discussões de cada seção, é que os Referenciais Curriculares dos Estados têm como subsídio para sua elaboração as ideias presentes no documento da BNCC. O que questiono aqui é: Será que o RCG se configura como gaiola? Suas grades são porosas possibilitando alçar voos? Sua construção conduz na perspectiva de asas ou gaiolas? Essas questões instigam a investigação e o olhar para esses documentos, o que é contextualizado na seção seguinte. Saliento, também, que apresento o documento de forma geral, porém, para análise dos dados, focaliza-se na parte introdutória do Referencial.

3.1.1.2 Referencial Curricular Gaúcho

O Referencial Curricular Gaúcho foi publicado no ano de 2018 a partir da Portaria nº 45/2018, a qual institui a criação de uma comissão para a elaboração do documento. Já pela Portaria nº 342/2018 designa as representações e nomeações da referida comissão (RIO GRANDE DO SUL, 2018), sendo esta composta por um representante de cada instituição, que são: Secretaria de Educação do Estado, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul; Federação da Associação do Currículo de Pais e Mestres; União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas; Fórum Estadual de Apoio à Formação Docentes; Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa; Ministério Público do Rio Grande do Sul e Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul.

Observa-se que o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) é dividido em seis cadernos pedagógicos, sendo eles: Educação Infantil, com 142 páginas; Linguagens, com 817 páginas; Matemática, com 175 páginas; Ciências Humanas, com 198 páginas; Ciências da Natureza, com 112 páginas e Ensino Religioso, com 77 páginas. Todos os cadernos possuem o mesmo texto de apresentação e introdução; o que os diferencia é a última parte, a qual varia de acordo com o respectivo componente curricular ou área do conhecimento.

O objetivo do documento (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 16) está no “[...] reconhecimento da educação escolarizada no sentido de Território, sendo este compreendido, não apenas como espaço, mas como marcas e subjetividades significativas para a formação integral dos sujeitos em condição de pertencimento”. O documento mostra que, ao se sentir pertencente ao espaço escolar, favorece outros aspectos, como aprendizagem, interação e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

A busca por ter um Referencial Curricular para o Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2018) auxilia e reforça a ideia de que escolas públicas e privadas ofereçam as mesmas aprendizagens e que diminuam a diferença e disparidade de conhecimentos oferecidos em diferentes instituições. Saliento aqui, porém, que esta é a ideia do documento que consta nas suas páginas iniciais, mas para saber se, de fato, isso vem ou não acontecendo, se faz necessário uma avaliação.

No que se refere à organização do documento, ele apresenta, inicialmente, uma parte que se dedica a expor como o Referencial Curricular Gaúcho foi pensado e elaborado. É possível identificar dois grandes eixos na introdução do documento; um deles diz respeito às concepções, e abarca as seguintes temáticas de reflexão: Educação; Aprendizagem; Educação e Formação de Sujeitos no Contexto Escolar; Currículo; Competências Gerais da Base; Interdisciplinaridade; Educação Integral; Ciência e Tecnologia Aplicadas à Educação do Século XXI; Avaliação e, por fim, Formação Continuada dos profissionais da educação. O documento considera essencial que, ao estudar e efetivar essa normativa, se faz necessário ter algumas concepções claras, pois as mesmas são base para compreender o restante do dele.

Outro eixo que é possível identificar na introdução faz referência à Modalidade de Ensino, a qual discute as seguintes temáticas: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena e Educação das Relações Étnico-raciais. O documento tenta deixar claro a importância das modalidades de ensino, considerando que elas se façam inclusas e tenham espaço para discussão não somente nas linhas do Referencial, mas no seu estabelecimento nas escolas.

Após a introdução, cada caderno pedagógico dedica-se a expor o componente curricular ou área do conhecimento com um breve texto de apresentação, englobando suas competências específicas. Por conseguinte, há diversos quadros divididos por anos – do 1º ao 9º – organizados nas seguintes colunas: unidades temáticas, objetivos de conhecimento, habilidades BNCC e habilidades RS, em que seus conteúdos se diferem de acordo com o componente curricular do caderno.

Já o caderno de Educação Infantil é dividido por faixa etária, o qual traz, inicialmente, concepções que orientam o trabalho pedagógico, noções de acolhimento, relação da escola com a família e como fazer a avaliação nessa primeira etapa da Educação Básica. Após essas orientações parte-se para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que se divide em campo de experiência e faixa etária.

A forma de organizar em cadernos pedagógicos facilita ao professor, o qual pode acessar diretamente seu componente curricular ou área do conhecimento diretamente no caderno específico. Além das habilidades da BNCC, o documento traz suas próprias habilidades, e essas se encontram relacionadas. Percebe-se que cada referencial tem suas próprias preocupações e lacunas que buscam preencher de forma individual e de acordo com suas necessidades.

3.1.1.2.1 Parte introdutória do Documento Curricular

Como apresentado na seção anterior, a parte introdutória traz aspectos gerais do documento, concepções que perpassam todas as etapas e áreas do RCG, por isso o recorte nessa parte. O objeto de análise desta pesquisa – o RCG – constitui-se como o atual documento que rege os currículos das escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul. Ele serve de guia e orienta as práticas pedagógicas, as avaliações, as modalidades de ensino e as demais concepções presentes na escola e que são reunidas nesse material. Mesmo os Estados tendo autonomia para a construção deste documento, todos partiram do mesmo ponto – da Base Nacional Comum Curricular –, em que cada um pode contemplar no seu documento curricular diferentes aspectos culturais, regionais e sociais próprios da sua realidade.

Percebe-se que o documento selecionou as temáticas que compuseram a apresentação do seu Referencial, em que há assuntos contemplados que necessitam de uma análise compreensiva. Na construção do documento há aspectos que ganham destaque utilizando diversas páginas para suas reflexões, e outras com breves apontamentos. É nesse sentido que o próximo capítulo se constitui em um estudo compreensivo no RCG por meio da ATD, em que trago os resultados dessa análise, os quais buscam apresentar princípios éticos indutores à práxis escolar.

4 FOTOGRAFANDO OS SILÊNCIOS

Difícil fotografar o silêncio.
 Entretanto tentei. Eu conto: Madrugada, a minha aldeia estava morta. Não
 se via ou ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas. Eu estava
 saindo de uma festa.
 Eram quase quatro da manhã. Ia o silêncio pela rua carregando um
 bêbado. Preparei minha máquina.
 O silêncio era um carregador? Estava carregando o bêbado.
 Fotografei esse carregador.
 Tive outras visões naquela madrugada. Preparei minha máquina de novo.
 Tinha um perfume de jasmim no beiral do sobrado. Fotografei o perfume.
 Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
 Fotografei a existência dela.
 Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo. Fotografei o perdão.
 Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa. Fotografei o sobre.
 Foi difícil fotografar o sobre. Por fim eu enxerguei a nuvem de calça.
 Representou pra mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakovski
 – seu criador. Fotografei a nuvem de calça e o poeta. Ninguém outro
 poeta no mundo faria uma roupa
 Mais justa para cobrir sua noiva.
 A foto saiu legal
 (BARROS, 2000, p. 58).

Escolho este poema escrito por Manoel de Barros (2000) para abrir o diálogo deste capítulo, o qual tem por objetivo analisar a apresentação do Referencial Curricular Gaúcho evidenciando noções est(éticas). O poeta já expressa que é difícil fotografar o silêncio; a fotografia pode ser caracterizada como um recorte de tempo, de espaço, de situação, em que ela não mostra a complexidade da ação, apenas uma parte dela feita por meio desse recorte, em que há a predominância de algo e a quietude ou silêncio de outros. A fotografia que o poeta buscou e o seu desafio de fotografar este silêncio, é o que eu, enquanto pesquisadora, pretendo desafiar ao investigar a fotografia dos documentos, observando aspectos que estão presentificados textualmente, construindo uma compreensão sobre eles de forma autoral e dialógica, utilizando, para isso, os pressupostos da ATD já apresentados detalhadamente no primeiro capítulo desta pesquisa. Nesse sentido, as interrogações que movem este capítulo são: Quais perspectivas da ética são encontradas no RCG? Quais argumentos materializam textualmente essas perspectivas? Quais perspectivas éticas podem ser construídas a partir da análise do documento? Para esta análise e estudo dos dados foram utilizados como base teórica os seguintes autores: Freire (1994, 1997, 2000, 2001), Araújo (1999), Paro (2000), Rodrigues (2001), Moraes (2003), Lopes (2004), Goergen (2005), Gadotti (2006), Young (2007), Paulista (2011), Gentili (2012), Libâneo (2012, 2016), Magro e Trevisol (2014), Saviani (2015), Chaves e Goergen (2017), Silva (2017) e Assunção e Souza (2019).

Para que isto seja realizado utilizo a ATD para análise e estudo do documento, considerando os processos de unitarização, a categorização e o metatexto. O processo feito em cada momento desdobra-se em mais ações que, na sequência deste trabalho, serão mais bem explanadas. Como explicado na introdução, a ATD propõe uma elaboração compreensiva de argumentos a partir da interpretação ancorada em pesquisadores. Posso adiantar que a parte introdutória do RCG traz elementos que permitem expressar categorias que nascem a partir da interpretação do documento, que, posteriormente, serão estudadas e argumentadas com a sustentação de autores.

4.1 DA UNITARIZAÇÃO

O processo de estudo do documento, objeto desta pesquisa, inicia-se com o processo de unitarização, que se configura na tarefa de selecionar trechos do material documental, tendo como critério de seleção partes do RCG que vão ao encontro do problema de pesquisa: Como a perspectiva est(ética) está apresentada no texto introdutório do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) enquanto aspecto sinalizador da ética à educação escolar? As ideias fortes denotadas referentes à ética têm relação com as noções de respeito, formação cidadã, formação integral e construção de valores. A ATD não é um processo dinâmico e não é configurado enquanto etapa estanque. Ao mesmo tempo em que realizei as leituras dos referenciais que dialogam com as noções centrais da pesquisa, ética e estética, especialmente Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, foi ocorrendo o olhar ao documento. Dessa forma, objetivo analisar, por meio da perspectiva est(ética), o texto introdutório do Referencial Curricular Gaúcho, a fim de problematizar aspectos éticos à educação escolar.

Enquanto movimento de imersão no documento, realizei um mergulho para escolher noções consideradas importantes articuladas com as leituras dos referenciais e que orientarão a busca na parte introdutória do RCG, que estão compreendidas na chuva de palavras da Figura 5. As palavras foram contabilizadas individualmente no documento, quando que a palavras *integral*, relacionada ao desenvolvimento e à formação, apareceu 15 vezes, por isso ganha destaque na imagem. Já as palavras *respeito* e *autonomia*, ambas apareceram 5 vezes, recebendo destaque na chuva. *Ético* é citada 3 vezes na parte introdutório; já ética, valores, cidadania, cidadão e *democracia* aparecem 2 vezes no RCG. É a partir destas noções que se confira a chuva de palavras exposta a seguir.

Figura 5 – Noções de ética citadas na parte introdutória do RCG



Fonte: Elaborada pela autora (2023) com o uso da ferramenta *wordart*, disponível em: <https://wordart.com/>

São estas noções apreendidas na chuva de palavras que orientaram a seleção dos trechos do documento e que permitem depreender a relação com a pergunta e as ideias orientadoras referidas no parágrafo anterior. Esses fragmentos destacados totalizam 17 recortes e foram desmontados por meio de uma descrição detalhada do respectivo trecho, com o objetivo de compreender as ideias emergentes. Após esse passo, foram geradas 21 unidades de significados ou ideias fortes de cada trecho. Esse primeiro momento de análise culminou em um grande quadro, que se encontra no Apêndice desta pesquisa.

Referente ao quadro, ele é construído a partir de cinco colunas, que são: Parte do documento, em que se indica o título/subtítulo da seção em que o trecho foi retirado; trecho extraídos do documento, em que foi copiado, na íntegra, o fragmento selecionado no documento, e foram marcadas em negrito as partes que se considerou mais importantes no trecho; e página, em que está indicada a localização no documento. Na sequência, é realizada a desmontagem do texto, o qual contempla a minha compreensão sobre o fragmento selecionado, realizada por meio de uma descrição detalhada. Por fim, o quadro traz a unidade de significado, que foi elaborada considerando a ideia forte do trecho do documento e que foi discriminada para permitir essa depreensão.

Durante esse processo de unitarização algumas ideias que destoavam da temática de pesquisa tiveram de ser abandonadas. Algumas perspectivas que fugiam da resposta à problematização de pesquisa foram afastadas da discussão, por exemplo: noções de aprendizagem, modalidades de ensino e formação de professores, nas quais as ideias não representavam ou apresentavam perspectivas éticas e que acabam por remeter para outras questões. O problema de pesquisa ganha mais centralidade ao analisar-se o documento, e a busca por respostas caminha junto nesse processo. Para melhor compreensão desse momento da ATD segue um recorte do referido Quadro.

Quadro 4 – Exemplificação do processo de unitarização

Nº	Parte do documento	Trechos extraídos do documento	Página	Desmontagem do texto	Unidade de significado
3	Concepções Educação	Dessa forma, estabelecer relações com as diversas competências e habilidades implica abrir oportunidades para que os estudantes acessem estes e outros tipos de suportes e veículos, com o objetivo de selecionar, organizar e analisar criticamente a informação presente em tais artefatos culturais.	p. 21-22	A escola deve proporcionar o acesso a suportes e veículos de informação. Esse acesso deve ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para organizar, selecionar e analisar criticamente as informações que recebe e tem acesso em artefatos de comunicação.	– A formação integral do sujeito oportuniza competências para o acesso a vários suportes de informação.
4	Concepções Aprendizagem em	Nessa perspectiva, o pátio escolar, as praças, as ruas, entre outros espaços, potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais dos estudantes, dando ênfase ao desemparedamento .	p. 22	Espaços como o pátio escolar, praças e ruas potencializam o desenvolvimento integral do sujeito.	– Outros espaços, além da sala de aula, potencializam o desenvolvimento integral do sujeito.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do Apêndice

O Quadro 4 compreende dois exemplos do processo de unitarização feita no RCG. O fragmento número 3 encontra-se na seção “concepções de educação”, na página 21-22 do documento. A escolha do trecho 3 se dá pelo fato de o mesmo trazer aspectos e características que podem ser relacionadas às compreensões de um sujeito crítico ante a situações do dia a dia.

Ao descrever, de forma detalhada, o fragmento destacado, ressaltou que a escola deve proporcionar o acesso a suportes e veículos de informação. Esse acesso deve ter como

objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para organizar, selecionar e analisar criticamente as informações que recebe e tem acesso em artefatos de comunicação. Nesse fragmento está presente a ideia de habilidades dos sujeitos, ações que estes devem desenvolver em seus respectivos âmbitos escolares. Suas habilidades devem ir ao encontro da compreensão destas informações, não sendo um mero receptor. A partir dessa desmontagem do texto, gerou-se a seguinte unidade de significado: A formação integral do sujeito oportuniza competências para o acesso a vários suportes de informação. Saliento que essa unidade de significado, juntamente com outras relacionadas a esta temática, irão gerar e compor uma categoria.

Partindo para o fragmento de número 4, esse encontra-se na página 22 do RCG na seção “Concepções Aprendizagem”. Ao fazer a descrição detalhada, pontuei que espaços como o pátio escolar, as praças e as ruas potencializam o desenvolvimento integral do sujeito. Esse fragmento do documento gerou as seguintes unidades de significado: Outros espaços, além da sala de aula, potencializam o desenvolvimento integral do sujeito. Pontuo, mais uma vez, que essa unidade de significado, juntamente com outras relacionadas a esta temática, irão gerar e compor as categorias.

Evidencio que esses exemplos apresentados fazem parte do grande Quadro do processo da unitarização, o qual se encontra, na íntegra, no Apêndice, com todos os fragmentos destacados do RCG, bem como a desmontagem do texto e suas respectivas unidades de significado. Após esse primeiro momento da ATD aproximei as unidades de significado semelhantes, as quais geraram os seguintes grupos de ideias apresentados no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Aproximação das unidades de significado

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
1 – A formação integral do sujeito possibilita sua inclusão no meio social.	2 – A educação emancipatória é dialética e acontece nas relações dentro da escola.	6 – O ensino deve compreender o respeito às diferenças dos sujeitos.	7 – Escola é espaço para a formação cidadã.
3 – A formação integral do sujeito oportuniza competências para o acesso a vários suportes de informação.	5 – Os valores são construídos na escola e sofrem interferência pelo acesso e compartilhamento de informações.	17 – As singularidades do sujeito devem ser respeitadas no contexto educativo.	13 – A escola é espaço para a formação cidadã.

4 – Outros espaços, além da sala de aula, potencializam o desenvolvimento integral do sujeito.	9 – Os estudantes constroem suas identidades e manifestam seus valores no espaço escolar.	18 – A escola é um espaço democrático, e nele deve haver o respeito às diferenças dos sujeitos.	
10 – Os conhecimentos e experiências devem estar em consonância com a formação integral do sujeito.	8 – A escola é o ambiente de incorporação de aspectos éticos, individuais ou grupais.	15 – A gestão escolar deve ter como princípio a gestão democrática	
14 – A formação do sujeito deve ser integral no espaço escolar.	12 – A escola é o ambiente de incorporação de princípios éticos.		
11 – Os sujeitos na sua integralidade são éticos.	16 – Responsabilidade na formação continuada, esta como prática ética e política.		
19 – A aprendizagem deve ter o compromisso com a formação do sujeito integral.			
20 – A prática educacional tem compromisso com a formação integral do sujeito			

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do Apêndice

Esses grupos compreendem todas as unidades de significado geradas no processo de unitarização. O grupo de ideias número 1 tem por temática de agrupamento a formação integral do sujeito, sendo este o maior grupo. Já no grupo de número 2 o assunto que une as ideias faz referência a ações que acontecem no âmbito escolar, em que a palavra ética aparece algumas vezes. Por sua vez, o grupo 3 dialoga sobre a ideia do respeito às diferenças no espaço democrático, temática principal do agrupamento. O último grupo, de número 4, tem por tema de aproximação as ideias relacionadas à formação cidadã do sujeito.

Fazer essa aproximação de ideias possibilita pensar e prospectar categorias. No próximo momento da ATD refletirei sobre cada grupo de ideias, trazendo parte do RCG e também dialogando com os demais autores.

4.2 DA CATEGORIZAÇÃO

A partir do Quadro gerado no processo de unitarização (Apêndice) foi necessário avançar para o segundo momento da ATD: a categorização das ideias emergentes. Esse processo compreende o agrupamento das 20 unidades de significado geradas no processo de unitarização, lembrando que esse agrupamento tem por critério as ideias que se assemelham e que tratam do mesmo assunto. Para essa etapa cada agrupamento de unidades de significado será apresentado, descrito e discutido. Parto, agora, para o primeiro Quadro de ideias emergentes.

Quadro 6 – Apreensão das unidades de significado que convergem para a ética e a formação integral do sujeito

Número da unidade de significado	Unidade de significado
1	A formação integral do sujeito possibilita sua inclusão no meio social.
3	A formação integral do sujeito oportuniza competências para o acesso a vários suportes de informação.
4	Outros espaços, além da sala de aula, potencializam o desenvolvimento integral do sujeito.
10	Os conhecimentos e experiências devem estar em consonância com a formação integral do sujeito.
11	Os sujeitos, na sua integralidade, são éticos.
14	A formação do sujeito deve ser integral no espaço escolar.
19	O ensino-aprendizagem deve ter compromisso com a formação do sujeito integral.
20	A prática educacional tem compromisso com a formação integral do sujeito.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do Apêndice

No Quadro 6 agrupei unidades de significado relacionadas às diferentes maneiras como a formação integral do sujeito aparece no documento enquanto pressuposto ético. A unidade de significado número 1 mostra que a formação integral do sujeito possibilita sua inclusão no meio social. Essa formação integral está relacionada aos aspectos físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural, e quando há esse desenvolvimento integral, considerando o todo do sujeito, é permitida sua inserção no meio social. Essa ideia apresentada deriva do trecho do Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 21) que traz: “Em seu sentido mais amplo, compreender o desenvolvimento integral do sujeito (físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural), que permita as formas de

inserção social [...]”. Faz-se necessário, de fato, a compreensão das potencialidades de uma formação integral bem como das habilidades e experiências para que esses aspectos reflitam na inserção desse sujeito na sociedade. Essa ideia é defendida por Rodrigues (2001, p. 248-249), quando assevera que

Há de se inserir o homem no mundo social e disciplinar os seus impulsos naturais; desenvolver nele a capacidade do entendimento e do conhecimento; organizar e promover habilidades necessárias à produção e re-produção das condições próprias de existência; prepará-lo para compreender-se como partícipe de um processo civilizatório, no qual se torna responsável com o bem-estar pessoal e dos outros [...]

Nesse sentido, formar integralmente o sujeito prepara-o para seu agir na sociedade, com conhecimentos e habilidades necessárias para essa inserção, compreendendo seu papel nesse processo de participação social. Esses aspectos, aqui refletidos e apresentados, vão ao encontro de mais unidades de significado, como a 10, a 14, a 19 e a 20. A unidade de significado de número 10 mostra que os conhecimentos e experiências devem estar em consonância com a formação integral do sujeito e que o fragmento do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 26) expõe “[...] conhecimentos e experiências que corroborem na formação de sujeitos sensíveis, autônomos, críticos e criativos [...]”. Esses aspectos fazem parte da integralidade da formação do sujeito, priorizando não apenas o cognitivo, mas o afetivo e o social.

Já as unidades de significado 14, 19 e 20 mostram, respectivamente, que a formação do sujeito deve ser integral no espaço escolar; o ensino-aprendizagem deve ter compromisso com a formação do sujeito integral, e a prática educacional tem compromisso, igualmente, com a formação integral do sujeito. As três ideias apontam ser da escola a responsabilidade da formação integral do sujeito. Esse aspecto pode ser percebido no trecho (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 45) que gerou a unidade de significado 20, que traz “[...] uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva [...]”; sim, a prática educativa deve ponderar tais aspectos, porém não deve ser a única responsável por formar o sujeito dentro da sua integralidade, reconhecendo suas responsabilidades e direitos. Outro fragmento do documento (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 42) que remete a uma outra ideia e que se originou na unidade de significado 19, reflete que

O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo.

Esse fragmento discute sobre o conhecimento não ser para absorção, mas, sim, para pensar, comunicar, pesquisar, elaborar e tornar o sujeito autônomo e independente. Esses aspectos relacionam-se aos pressupostos da ética, e Rodrigues (2001, p. 251) auxilia a pensar sobre isso quando assevera que

O fundamento ético da humanidade se assenta no tripé constituído pelo reconhecimento de si mesmo como sujeito (individualidade), na liberdade e na autonomia. A consciência deste tripé se frutifica pela ação educativa, que constrói no ser humano a capacidade para incorporar estes valores.

Pressupostos, como a autonomia, estão relacionados com a ética, e, como pontuado no documento e na colocação de Rodrigues (2001), devem ser considerados nas práticas educativas, mas acrescento que não devem ser vistos como totalmente de responsabilidade da escola ou do professor, mas como uma via de mão dupla, quando escola, sociedade e família trabalham juntas.

Ao tratar do sujeito como ser ético na integralidade, ideia que está presente na unidade de significado 11, gerada a partir do trecho (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 30) “Nesse sentido a percepção dos sujeitos na sua integralidade humana, como sujeitos sociais, culturais, éticos e cognitivos [...]”, mostra que o sujeito deve ser visto dentro de sua integralidade, considerando o intelecto, os sentimentos e o social, bem como perceber ele como um sujeito ético. Rodrigues (2001, p. 254) também colabora com essa ideia à medida que afirma que “Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético”. O autor refere-se à escola, pois o estudante passa muitas vezes mais tempo na escola do que em sua própria casa. Sendo assim, a escola deve colaborar com a formação integral do sujeito e com sua formação ética.

Já a unidade de significado 3 expõe que a formação integral do sujeito oportuniza competências para o acesso a vários suportes de informação. Essa ideia foi gerada a partir do seguinte fragmento do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 21-22):

Dessa forma, estabelecer relações com as diversas competências e habilidades implica abrir oportunidades para que os estudantes acessem estes e outros tipos de suportes e veículos, com o objetivo de selecionar, organizar e analisar criticamente a informação presente em tais artefatos culturais.

A colocação do documento refere-se à imersão dos estudantes na tecnologia e nas informações de acesso rápido. Também traz características do sujeito na sua integralidade perante essas ferramentas. O sujeito deve ter, como pontuado na citação supra, uma postura de saber analisar aquilo a que tem acesso, bem como saber organizar e se posicionar criticamente. O sujeito não deve ser submisso à tecnologia, mas, sim, ser um aliado dela.

Nesse ponto, Freire (1997, p. 68) leciona “Que o povo desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário [...] o faça não como mero paciente, como objeto dos ‘comunicados’ que lhe prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se”. É ir além do que está explícito, é ir a fundo, não ser sujeito passivo, mas, sim, ativo.

Outro ponto que aparece no fragmento retirado de número 3 é a noção de habilidades e competências, esta que perpassa por todo o documento. O que seria, porém, ser hábil e competente? É ter aptidão para algo, remetendo à ideia de realização de tarefa ou aplicação para atender a algum ofício? Nesse sentido, Neitzel e Schwengber (2019, p. 212) afirmam que

A escola é esse lugar magnífico e essencial para a formação humana, tornando o homem capaz de agir, através do encontro com o conhecimento, com os professores, colegas, conhecidos e estranhos. E isso difere radicalmente de instrumentalizar o educando com competências e habilidades, pois é necessário que ele se torne capaz, que se verta em capacidade.

Os autores, de forma clara, expõem que querer que a escola seja local de contato com o conhecimento não vai ao encontro da promoção de aspectos como habilidades e competências. Trabalhar por esse viés acaba instrumentalizando e também objetivando o conhecimento e o sujeito, impondo à escola e ao professor a incumbência de encontrar caminhos para cumprir um ensino que torne os alunos hábeis em alguma das indicações do documento.

Para potencializar a formação integral do sujeito, o RCG aponta ser necessário a exploração de outros espaços para além da sala de aula. Essa ideia está expressa na unidade de significado 4, que traz que outros espaços, além da sala de aula, potencializam o desenvolvimento integral do sujeito. Essa colocação deriva do seguinte fragmento retirado do documento (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 22): “Nessa perspectiva o pátio escolar, as praças, as ruas, entre outros espaços, potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais dos estudantes, dando ênfase ao desemparedamento”. Nesse momento, vale questionar: Desemparedar da sala ou da escola? Como esse desemparedamento está em diálogo com a formação integral? Para se alcançar, de fato, uma formação integral, deve-se utilizar não somente os espaços da escola, mas da cidade, como praças e ruas. Relaciono essa ideia com as colocações de Gadotti (2006, p. 136), quando reitera que os espaços de uma cidade também educam, pois se constituem como espaços culturais que auxiliam na “[...] socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade”. Os espaços de uma cidade, como também os espaços da escola,

para além da sala de aula, potencializam a formação integral do sujeito, pois, como aponta Gadotti (2006), são espaços para a socialização, discussão, relações.

Passando para a discussão do próximo agrupamento de ideias, apresento o Quadro 7, que traz o próximo grupo de unidades de significado que se assemelham.

Quadro 7 – Apreensão das unidades de significado que convergem para a ética e a escola

Número da unidade de significado	Unidade de significado
2	A educação emancipatória é dialética e acontece nas relações dentro da escola e nas transformações sociais.
5	Os valores são construídos na escola e sofrem interferência pelo acesso e compartilhamento de informações.
8	A escola é o ambiente de incorporação de aspectos éticos, individuais ou grupais.
9	Os estudantes constroem suas identidades e manifestam seus valores no espaço escolar.
12	A escola é o ambiente de incorporação de princípios éticos.
16	Responsabilidade na formação continuada, esta como prática ética e política.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do Apêndice

A unidade de significado de número 2 expõe que a educação emancipatória é dialética e acontece nas relações dentro da escola e nas transformações sociais. Essa ideia deriva do seguinte trecho (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 21): “Muito se tem estudado e debatido que a educação deve ter caráter emancipatório, entendendo também que a dialética das relações está em pleno movimento e transita por dentro destas instituições escolarizadas implicando em transformações sociais”, nesse sentido, questiono: O que seria uma educação emancipatória? Em suas concepções, Freire (1997, p. 80) salienta que a educação deve ser problematizadora, tendo “[...] caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade”. Aprofundando as palavras do autor, a educação, sendo ela emancipatória, faz com que o sujeito seja reflexivo, não apenas aquele receptor de informações e conhecimentos, mas aquele que problematiza essas informações e conhecimentos. Estes aspectos, porém, refletem também fora do espaço escolar nas relações que o sujeito estabelece, pois a escola é parte do contexto, produto e elo importante para contribuir com o mundo, e não é vista apenas como responsável por uma formação que transforme a sociedade.

Partindo para a unidade de significado de número 5, que atesta que os valores são construídos na escola e sofrem interferência pelo acesso e compartilhamento de informações, essa noção advém do seguinte fragmento do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 23): “[...] outros modos de acesso e compartilhamento de informações, impactando diretamente nas [...] aquisição dos saberes, conhecimentos e valores que serão construídos nos espaços escolares”. Esse trecho articula a ideia da aquisição de valores sobre interferência pelo acesso e compartilhamento de informações, estas relacionadas com o avanço da tecnologia, porém saliente não ser apenas de responsabilidade da escola a construção de valores do sujeito, mas sim, um trabalho conjunto da família, da sociedade e da escola.

Essa temática torna-se pertinente, como afirmam Magro e Trevisol (2014, p. 39), “[...] em virtude de que a aceleração da vida contemporânea, das novas configurações do universo da família e do trabalho tem dirigido à escola um papel determinante na educação de valores e da formação moral dos alunos”. Como as autoras pontuam, a escola também contribui para a formação de valores dos sujeitos, e isso se dá em razão das novas configurações sociais e do mundo acelerado em que vivemos. Essa responsabilidade da escola também é percebida nas unidades de significado 9, 8 e 12, que mencionam, respectivamente, que os estudantes constroem suas identidades e manifestam seus valores no espaço escolar; a escola é o ambiente de incorporação de aspectos éticos, individuais ou grupais; e a escola é o ambiente de incorporação de princípios éticos. Há de se pensar, porém, que a escola não é a mera reprodução da sociedade, mas que a mesma possui incumbências próprias, as quais vinculam-se com o conhecimento e o saber. Esses aspectos podem ser notados no seguinte fragmento do documento (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 25):

As discussões sobre o currículo têm incorporado questões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que constituem o cenário em que os conhecimentos circulam, sobre as transformações que constituem os estudantes, sobre os valores que inculcam e as identidades que constroem.

A temática de valores, este enquanto noção de ética, deve ser abordado tanto nos espaços escolares quanto no currículo, como apontado na citação anterior, mas acrescentando que, em outros momentos do cotidiano da escola, a temática da construção de valores deve estar presente não de forma pontual, mas subentendida.

Ainda pensando nas reponsabilidades da escola, o fragmento (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 24) que derivou da unidade de significado de número 9 revela que, “deste modo, a Escola pode ser compreendida como um espaço localizado entre a família e a sociedade, contribuindo na subjetivação da construção de aspectos afetivos, éticos e sociais,

individuais e grupais, ensinando, portanto, modos de ser e estar na vida e na sociedade”. O trecho reflete sobre como a escola é compreendida, afirmando que ela se encontra localizada entre a família e a sociedade, e uma de suas contribuições é na construção de aspectos éticos, tanto individuais quanto grupais. Essa afirmação do documento está em diálogo com o que Magro e Trevisol (2014, p. 39) consideram, ao sustenta que “[...] a ética e os valores surgem com urgência de serem resgatados não como modismo, mas como necessidade diante dos graves problemas que os indivíduos e a própria sociedade enfrentam no trato e no convívio entre si e com seu entorno”. As autoras salientam a importância das questões éticas, mas também de valores, bem como sua necessidade diante das relações entre os sujeitos e também com a sociedade.

Sobre a escola estar localizada entre a família e a sociedade, as mesmas autoras (MAGRO; TREVISOL, 2014, p. 43) contribuem para pensar essa relação à medida que afirmam que “a família e a escola são dois contextos que necessitam de entendimento para a educação dos filhos/alunos. Os objetivos de cada instituição se enriquecem e se complementam, potencializando o trabalho educativo de ambos os contextos quando há parceria”. Além da família e da escola, como as autoras pontuam, a sociedade também está relacionada, pois essa, mesmo que sem intenção, educa para a ética e também para os valores.

A última unidade de significado a ser refletida é a de número 16, que informa sobre a responsabilidade na formação continuada, esta como prática ética e política, ideia oriunda do seguinte fragmento do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 34): “dessa forma, a formação continuada torna-se uma prática cultural que deve ser de responsabilidade ética e política de quem a pratica”. O trecho reflete sobre a formação continuada de professores, afirmando ser uma prática cultural, tendo responsabilidade tanto ética quanto política da parte dos profissionais que a praticam. As palavras de Paulista (2011, p. 245) caminham ao encontro da ideia apresentada no documento, quando esse apresenta que,

Assim, na formação do educador contemporâneo, as exigências constituem-se além do domínio do saber teórico, a sensibilidade ao caráter político e a habilidade técnica, um envolvimento ético vinculado a um compromisso com o destino dos homens, mas como conciliar esta formação e sua futura aplicação em uma sociedade tão conturbada e plena de interesses particulares?

Como aponta a autora, a formação do professor não deve abrir mão do seu caráter ético e político, este ligado ao compromisso da formação de diversos sujeitos, que são atuantes na sociedade. O RCG informa sobre a importância de o professor ser comprometido com sua formação continuada e com os aspectos éticos e políticos dessa formação, porém não deixa alternativas de como isso deve ser feito tampouco do papel do Estado nesse caso.

Passo agora para a discussão do próximo agrupamento de ideias, o qual englobam as seguintes unidades de significado apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 – Apreensão das unidades de significado que convergem para a ética, o respeito e a democracia

Número da unidade de significado	Unidade de significado
6	O ensino deve compreender o respeito às diferenças dos sujeitos.
15	A gestão escolar deve ter como princípio a gestão democrática.
17	As singularidades do sujeito devem ser respeitadas no contexto educativo.
18	A escola é um espaço democrático, e nele deve haver o respeito às diferenças dos sujeitos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do Apêndice

A primeira unidade de significado que aparece no Quadro é a de número 6, a qual ressalta que o ensino deve compreender o respeito às diferenças dos sujeitos. Essa ideia forte foi gerada a partir do seguinte trecho do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 23-24):

[...] se faz necessária a promoção de um ensino que concentre suas ações na busca de uma aprendizagem significativa, atentando para as diferentes experiências de vida de cada um, compreendendo que estas diferenças podem estar ligadas a uma série de fatores, tais como: classe social, gênero, relações étnico-raciais, sexualidade, religiosidade, faixa etária, linguagem, origem geográfica, etc.

O documento reflete sobre o ensino concluindo que o mesmo deve visar a uma aprendizagem significativa. Essa aprendizagem deve atentar-se às diferentes experiências de vida dos sujeitos e compreender as diversas vertentes dessas diferenças. O documento apresenta que essas diferenças podem estar ligadas a gênero, sexualidade, religião, idade, linguagem, classe social, relações étnico-raciais ou origem geográfica. Essa ideia pode ser dialogada com as reflexões de Rodrigues (2001, p. 246) sobre ética, mostrando que a mesma “[...] só pode ocorrer pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade”. Como visto nessa citação, a ética está ligada ao respeito às individualidades bem como à diversidade, tendo consciência e responsabilidade social de cada sujeito. Essa ideia vai ao encontro do trecho suprapontuado.

A próxima unidade de significado, a de número 17, traz que as singularidades do sujeito devem ser respeitadas no contexto educativo. Essa ideia derivou do seguinte

fragmento do documento (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 36): “na perspectiva da educação inclusiva, lança-se um olhar para a singularidade do sujeito dentro do contexto coletivo, oportunizando o que for necessário para que todos possam aprender, reconhecendo e valorizando as diferenças humanas”. Esse fragmento reflete sobre a singularidade do sujeito no espaço escolar, este enquanto contexto coletivo. Para que haja aprendizagem nesse espaço é necessário valorizar as diferenças, porém acrescento ser fundamental o respeito também.

Nesse sentido, como acentua Araújo (1999, p. 46) em uma importante colocação, é necessário objetivar “[...] uma ética baseada em relações de respeito mútuo, solidariedade, justiça e respeito à diversidade”. Como pontua o autor, e também relacionando com o fragmento do documento, a ética está associada a alguns aspectos, um deles o respeito mútuo, sendo este um respeito tanto para si quanto para o outro, e também o respeito à diversidade, pois a escola é um espaço diverso e inclusivo, no qual o respeito deve ser a base das relações.

Em diálogo com as reflexões já levantadas até o momento, parto para a última unidade de significado desse grupo, a de número 18, que mostra que a escola é um espaço democrático, e nele deve haver o respeito às diferenças dos sujeitos. Essa ideia emerge do seguinte trecho do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 42): “[...] contribuir no necessário processo de democratização do espaço escolar, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira”. Por meio dessa reflexão é possível pensar na escola como um espaço democrático, o qual acolhe as diferenças e as reconhece. Quais são, porém, os caminhos que serão trilhados para que, de fato, isso aconteça? Essa questão fica em aberto nas partes analisadas do documento. Referente às ideias do fragmento destacado, é possível fazer uma relação com as reflexões de Freire (1994, p. 157), quando o mesmo pontua ser necessária “[...] uma nova ética fundada no respeito às diferenças”. Por meio dessa citação compreende-se que a ética está ligada ao respeito e ao reconhecimento para com as diferenças. A ética dialoga com a democracia, e essa percepção pode ser notada no trecho destacado do RCG. Freire (2000, p. 35), como citado anteriormente, também sempre refletiu sobre essa questão, afirmando que luta “por uma escola competente, democrática, séria e alegre”. A escola é ética, na medida em que é democrática e respeita as diferenças, Freire (2000) dialoga com isso na busca e na luta por uma escola com tais características.

Para que esses aspectos apresentados até o momento sejam almejados, faz-se necessária, também, uma gestão democrática que caminhe junto aos pressupostos de respeito ao sujeito. Essa noção vai ao encontro da última unidade de significado do grupo, a qual

expõe que a gestão escolar deve ter como princípio a gestão democrática. Essa ideia deriva do seguinte fragmento do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 31-32): “[...] gestão democrática, princípios éticos, motivação, cooperação e políticas públicas eficientes às mudanças que a escola precisa fazer [...]”. O trecho do documento assegura que para que as mudanças aconteçam na escola se faz necessária uma gestão democrática e princípios éticos. Dialogando com essa ideia, Freire (2001, p. 21) faz uma importante colocação ao tratar de ética e democracia, refletindo que

A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos. Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém.

Freire (2001), ao falar de ética, afirma que a mesma não é dirigida apenas ao educador, sua formação ou seus deveres, mas também ao respeito aos sujeitos, e continua lecionando que a ética tem relação com uma postura democrática, não neutra, dentre outros fatores.

Parto, então, para a discussão do último agrupamento de ideias, o qual engloba as unidades de significado apresentadas no quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Apreensão das unidades de significado que convergem para a ética e a formação cidadã

Número da unidade de significado	Unidade de significado
7	A escola é espaço para a formação cidadã.
13	A escola é espaço para a formação cidadã.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do anexo 1

As unidades de significado de número 7 e 13 afirmam que a escola é espaço para a formação cidadã. Essa ideia aparece duas vezes no RCG. A primeira delas (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 24) afirma que “a escola terá diferentes significados, funções e representações para estes sujeitos: local de sociabilização, de troca de experiências, de aprendizagem e formação de cidadania, entre tantos outros”. Esse fragmento do RCG discorre sobre os significados e funções que a escola têm, e um deles, como citado, é a formação de cidadania. Rodrigues (2001, p. 238) assevera que, atrelado a isso, “a cidadania se constrói nos fundamentos da liberdade, da autonomia e da responsabilidade. Estes conteúdos são condições para a cidadania, e fundamentos para a Ética”. Por meio dessa citação, é possível

perceber que o autor relaciona os pressupostos da cidadania à ética, mas que, ligado a isto, está a liberdade, a autonomia e a responsabilidade.

O próximo fragmento do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 31-32), que permite pensar a escola enquanto espaço para a formação cidadã, afirma que

[...] políticas públicas eficientes às mudanças que a escola precisa fazer para formar cidadãos curiosos, investigativos, reflexivos, críticos, imaginativos, criativos, autores, protagonistas. Cidadãos responsáveis, aptos a interagir e criar tecnologias voltadas à resolução de problemas pessoais e coletivos.

O trecho comunica que as políticas públicas devem ser eficientes no sentido das mudanças que a escola deve fazer para formar cidadãos, para que sejam investigativos, curiosos, críticos, entre outros. Continua afirmando que esses cidadãos devem ser responsáveis ante as tecnologias, para, assim, estarem aptos na resolução de problemas individuais e coletivos. Essas características de um sujeito cidadão pode ser relacionado com as ideias refletidas por Chaves e Goergen (2017, p. 333), quando afirmam que “o ideal de formação humana cidadã que busca a emancipação do homem como sujeito autônomo, crítico e corresponsável socialmente, deve ter como base e ponto de partida a harmonização subjetiva, racional, ética e estética do ser humano”. Os autores discorrem referenciando que a formação cidadã deve buscar a emancipação do sujeito, sendo ele um ser autônomo, crítico e corresponsável, e sugerem como ponto de partida para isso a estética e a ética do ser humano.

A fim de melhor compreender e visualizar as categorias geradas nesta etapa da categorização, trago o Quadro 10, em que apresento a categoria bem como o conceito geral construído para caracterizá-la.

Quadro 10 – Nome e conceito das categorias geradas

Número da categoria	Nome da categoria	Ideia apreendida na categoria
1	Ética enquanto formação integral do sujeito	Formação integral a qual considera o todo do sujeito, valorizando o cognitivo, afetivo e social, suas relações, autonomia e responsabilidade, essas dimensões imbricadas à noção de ética.
2	Ética nas relações escolares	Escola enquanto espaço para a discussão e construção de princípios éticos e princípios de valores, estes que se estabelecem nas relações dentro do ambiente escolar.
3	Ética e as noções de respeito e democracia	Ética presente no espaço escolar como princípio das relações democráticas, esta amparada pelo respeito pelo sujeito.
4	Ética enquanto princípios para a	A ética se constrói como ferramenta que auxilia na formação cidadã, formando sujeitos críticos para atuarem

formação cidadã	na sociedade.
-----------------	---------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Pode-se perceber, por meio do Quadro supra, que se formaram quatro categorias a partir da aglutinação das unidades de significado. As categorias caminham a relacionar a ética a algum pressuposto ou característica que surgem a partir do estudo do RCG. A primeira categoria, intitulada Ética enquanto formação integral do sujeito, relaciona-se com essa formação em suas diferentes vertentes, aspecto este a ser considerado na inclusão, nas diferentes habilidades e competências, no ensino e aprendizagem, nas práticas educacionais e nos espaços para além da sala de aula. Os trechos do RCG apresentados, quando discutidas suas apreensões, sustentam as ideias geradas em cada unidade de significado, as quais direcionam para a compreensão da ética e a formação integral do sujeito, entendimento este que se configura como título dessa primeira categoria. É nesse sentido, utilizando as palavras Chaves e Goergen (2017, p. 333), que se faz necessário a “[...] valorização das dimensões ética e estética como elementos essenciais ao projeto de formação integral do ser humano”. Os autores trazem a relação entre ética e estética agregada à formação integral do sujeito. Essa formação considera o todo do sujeito, valorizando o cognitivo, o afetivo e o social, suas relações, autonomia e responsabilidades, dimensões imbricadas à noção de ética.

Já a segunda, intitulada Ética nas relações escolares, permite pensar ideias sobre essa ética. Sobre essa temática discutida por meio dessa categoria, Goergen (2005, p. 984) faz uma crítica que considero importante a apresentação:

Embora educação e ética estejam relacionadas desde os primórdios de nossa civilização, esta discrepância entre a teoria e a prática também sempre foi muito nítida. Ao mesmo tempo em que todos reconhecem a importância da relação entre ética/moral e educação nas famílias, nas instituições sociais, na mídia e também na própria escola, o tratamento dispensado à ética denota antes menosprezo que apreço.

Como pontuado na citação, a temática da ética está presente na escola desde muitos anos, porém ainda há pouca valorização, ou até mesmo conhecimento, sobre como a mesma deve ser conduzida, apresentada e discutida neste espaço. Relacionado ao papel da escola em relação a princípios éticos, bem como aos valores, aspecto este também presente nas ideias que caracterizam essa categoria, Goergen (2005, p. 985) pontua que

[...] o que pode ou deve a escola fazer, em termos de educação ética, no contexto de uma sociedade democrática e pluralista que não dispõe de valores em torno dos quais haja consenso e que, ademais, não está disposta a inculcar nos jovens valores ou formas de comportamento que não são partilhados por todos.

A escola, ao mesmo tempo que pode muito pode pouco, e, enquanto espaço democrático, localizada em uma sociedade democrática, deve falar sobre ética e valores, porém, como aponta o RCG, nos trechos supracomentados, não fornece possibilidades, caminhos e direcionamentos de como abordar tal temática nas suas diversas dimensões, como no currículo, na sala de aula, no ensino, na aprendizagem, etc.

Já a terceira categoria tem por título *Ética e as noções de respeito e democracia*, e deriva dos trechos do RCG apresentados nesse grupo de ideias. As unidades de significado permitem pensar a ética em diálogo com a democracia e o respeito, utilizando, para isso, as contribuições de Paro (2000, p. 52), o qual discorre sobre esses dois aspectos que remetem a pensar a ética:

Por isso, na realização da educação escolar, a coerência entre meios e fins exige que tanto a estrutura didática quanto a organização do trabalho no interior da escola estejam dispostas de modo a favorecer relações democráticas. Esses são requisitos importantes para que uma gestão escolar pautada em princípios de cooperação humana e solidariedade possa concorrer tanto para a ética quanto para a liberdade, componentes imprescindíveis de uma educação de qualidade.

Como o autor pontua, as relações dentro do ambiente escolar devem ser democráticas, e acrescento que o respeito está ligado, de forma intrínseca, a este aspecto. Trabalhando dessa forma, a gestão também se torna democrática, com princípios éticos, visando a uma educação de qualidade. Nesse caminho, de acordo com Paro (2000, p. 51), “falar, por conseguinte, em gestão escolar é ter presente o modo pelo qual, ao viabilizar a educação, a gestão possibilita o acesso do educando à ética [...]”. Por meio disso, dessa relação entre gestão democrática, respeito ao sujeito e à ética, essa categoria configura-se tendo como noção orientadora o respeito e a democracia como princípio da ética.

A última categoria tem por título *Ética enquanto princípios para a formação cidadã*. As ideias apresentadas nas apreensões giram em torno da compreensão da relação da ética e a formação cidadã. Essa noção dialoga com as contribuições de Chaves e Goergen (2017, p. 347), quando afirmam que

Os valores morais, éticos e estéticos devem estar presentes na constituição do eu, nas relações sociais, na formação humana de modo geral, em função do bem-estar da sociedade, da transformação da humanidade e da formação de cidadãos críticos e éticos em uma sociedade globalizada capitalista de contradições.

Os autores salientam que valores éticos e estéticos auxiliam na constituição do sujeito bem como em uma formação cidadã. Essa formação cidadã carrega consigo, também, a formação de sujeitos éticos e críticos para atuarem na sociedade. Essa ideia contribui na

formulação da conceituação dessa categoria, a qual configura-se na ideia da formação cidadã como pressuposto ético.

A discussão apresentada até aqui teve como objetivo expor a configuração das categorias bem como as unidades de significado que compreendem cada uma delas. O diálogo com autores possibilita a sustentação das argumentações construídas, estas que perpassam pelos trechos destacados do RCG, pelas ideias emergentes e pela compreensão. Passo agora para o próximo momento da ATD, o qual tem por finalidade produzir um texto teórico-argumentativo autoral, a fim de trazer compreensões e teorizações dos fenômenos investigados.

4.3 COMPREENSÕES ELABORADAS

Esta etapa configura-se em estudo e reflexão dos dados, estes apresentados em um metatexto de caráter mais focado na análise das depreensões construídas. Esse momento da ATD é percebido como o resultado dos processos realizados anteriormente na unitarização e na categorização, em que o mesmo busca explicitar os resultados em diálogo com autores, trazendo elementos já discutidos, como também ideias novas e autorais (MORAES, 2003).

Passando para a reflexão sobre algumas ideias, indago inicialmente: Qual a função da escola? Quais os conhecimentos aprendidos na escola? Essas problematizações também devem ser pensadas a partir do próprio RCG, pois quando se fala em ética em uma formação integral do sujeito, ou também nas relações escolares, no respeito e na democracia, bem como na formação cidadão, esse aspecto surge nas categorias, e, nesse momento, será discutido.

Ao pensar sobre a função da escola, Young (2007) permite elencar algumas reflexões pertinentes para esse momento. De forma geral, o autor pontua que a principal função da escola é a promoção da aquisição do conhecimento. Nem sempre e nem atualmente, porém, a perspectiva da função da escola é assim. A ideia de uma escola assistencialista já foi e está presente também; uma escola que alimenta, que proporciona atendimento médico, odontológico e psicológico. São aspectos importantes, mas não cabe totalmente à escola ter essas funcionalidades, pois, muitas vezes, acaba se perdendo no que, de fato, compete à escola. Essa ideia aqui discutida também é fundamentada por Saviani (2015, p. 289), quando reflete que

[...] a escola se tornou um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais, etc.) e uma nova inversão se opera. De agência destinada a atender o interesse da população em ter acesso ao saber sistematizado, a escola se

torna uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E se neutraliza, mais uma vez, agora por um outro caminho, o seu papel no processo de democratização.

Profissionais, dentre eles da área da saúde, que estão cada vez mais inseridos nos espaços escolares, acabam, de certa forma, camuflando a real função da escola. Como o autor ressalta, a disputa pela escola acaba desviando o acesso ao saber sistematizado, este que é intencional e científico. Nesse sentido de discussão, porém, a questão da alimentação necessita ser mais bem explorada, pois a fome – o sujeito estar faminto – interfere na sua aprendizagem. Como é contextualizado por Gentili (2012), a fome está em constante crescimento, sendo ela um fator da crise econômica presente na sociedade. Conforme esse autor (p. 23), antes os sujeitos com fome não interessavam à escola, no entanto agora esses sujeitos são alunos e frequentam tais ambientes educacionais, pois “[...] a fome é uma das razões que mais justificam a necessidade de frequentar uma escola pública”. O sujeito com fome não consegue pensar e agir, uma vez que a aflição de estar com fome o incomoda. Dessa forma, a escola acaba também sendo espaço para preencher esse vazio. Há diversos relatos de alunos que frequentam a escola pelo oferecimento de “merenda”, pois antes da aula iniciar é oferecido café da manhã, após almoço e lanche. O compromisso da escola com o conhecimento acaba esbarrando com o compromisso de alimentar, para que, de fato, a aprendizagem seja alcançada pelos sujeitos. Esses fatores ainda se fazem presentes nas relações escolares, postos como um ato de reconhecimento e respeito para com o sujeito que frequenta o espaço escolar.

Por esse viés, torna-se importante questionar: Para que servem as escolas? Young (2007, p. 1.294) afirma que as escolas “[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Ao formular a resposta, o autor relaciona a escola a um espaço para se adquirir conhecimento, estes que não advêm de casa, comunidade ou local de trabalho. Esse conhecimento é denominado de “poderoso” por Young (2007, 1294), pois se relaciona “[...] ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Esse conhecimento empodera o sujeito, dá explicação e sustenta informações e reflexões do mundo, tornando-o um sujeito crítico, aspecto que aparece nas categorias 1, 2 e 3. Sabe-se que um conhecimento que empodera também liberta, trazendo reflexões para dentro e para fora da escola, em todos os espaços que esse sujeito empodera, habita e se relaciona.

Sobre essa noção de conhecimento propiciada pela escola, Libâneo (2012) discute a respeito de haver escola com conhecimento para os ricos e para os pobres ou a escola do acolhimento social. Antes de adentrar em tais aspectos, Libâneo (2012, p. 26) reflete sobre a própria função da escola, afirmando ser necessário “[...] considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas”. O autor afirma que a escola deve formar cultural e cientificamente o sujeito, e que, mesmo havendo diferença entre os sujeitos, a função da escola deve ser essa. Para Libâneo (2012), todavia, essa noção é desviada algumas vezes, quando se considera a escola assistencialista para o pobre e de conhecimento para os ricos, havendo uma dualidade. Essa ideia é afirmada quando esse autor (2012, p. 16) assevera que

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Mesmo a função da escola sendo apenas uma – a da aquisição do conhecimento – ela pode sofrer interferência quanto à sua funcionalidade, dependendo dos sujeitos que frequentam seus espaços. A escola pode alimentar, pode prestar assistência psicológica, médica, entre outras, porém sua real função é outra, e essa noção assistencialista não deve ser prioridade. Há pobres e ricos no espaço escolar, como há negros, brancos, altos, baixos, com deficiência, sem deficiência, contudo o objetivo, enquanto espaço escolar, é o mesmo, o do conhecimento científico e tecnológico, e a busca constante pela qualidade e gratuidade.

Pensando sobre as ponderações do RCG a respeito dessa função da escola, na parte introdutória da análise não há uma seção específica para essa temática, apenas frases que permitem construir tais concepções. O documento (RIO GRANDE DO SUL, 2018) traz que a escola está localizada entre a família e a sociedade, contribuindo para a construção de aspectos sociais, éticos, cognitivos e afetivos, fazendo com que o sujeito aprenda modos de ser e estar no mundo. Quais caminhos, entretanto, a escola deve trilhar para que isto seja alcançado? O documento apresenta uma reflexão, a qual está condizente com o que, de fato, se idealiza com a educação e a escola, porém não traz caminhos e possibilidades para que essa ideia se efetive.

O conhecimento propiciado pela escola deve ser, além de tudo, ético, mas, para isso, a educação como um todo precisa ser ética. Freire (2001, p. 38), de forma cirúrgica em suas reflexões, afirma que

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica orações, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática.

A educação ética, apontada pelo autor, evidencia-se por uma postura democrática, respeitosa, não neutra, mas com posicionamento. Um documento como o RCG, que em suas linhas mostra ser ético tanto com os sujeitos, com os conteúdos, a gestão, a avaliação, entre outros, deve, de fato, assumir tais palavras na postura docente, nas práticas, na gestão e na interação. O respeito, enquanto característica ética, é percebida por Freire como também por Bahktin, e Assunção e Souza (2019, p. 298) afirmam que “O diálogo em Paulo Freire e Mikhail Bakhtin enfatiza a autonomia dos sujeitos e implica respeito mútuo aos sujeitos nele engajados”, nesse sentido, é compreensível a noção de um sujeito autônomo, respeitado e respeitoso para ambos os autores, aspectos que aparecem nas categorias. Esses pressupostos também se relacionam com o que Freire (1997) chama de educação emancipatória, aquela que liberta o indivíduo de uma realidade fechada, com visão de mundo limitada, mas que torna o sujeito livre, que saiba se posicionar e se relacionar no espaço em que está inserido, e que isto aconteça por meio do conhecimento, sendo este a chave para a libertação. Pode-se, dessa forma, ressaltar, como aparece nas categorias, que a ética na educação é uma ética que respeita, que forma os sujeitos de modo integral, que reconhece a ética nas relações escolares e nas relações e formação cidadã do sujeito.

O RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), por não trazer explicitamente algumas questões, como a função da escola ou a própria noção de ética, sendo esta citada sempre em relação a outros termos, mas não no sentido conceitual/explicativo da palavra, acaba dando margem para ser um documento “customizado”⁴ ou até mesmo customizável. O que seria, no entanto, um currículo customizado? De acordo com Silva (2017, p. 700-701), seria um currículo “[...] flexível, personalizável e criativo”, que age por meio de dispositivos, como “[...] emocionalização pedagógica, pela algoritmização subjetiva e pela personalização dos itinerários formativos”. O currículo indica a direção de um currículo pautado na individualização e competição, definido pelo próprio sujeito, mas essa noção ainda pode ser pensada pelo próprio trabalho docente, pois se o currículo é customizado pelo estudante também pode ser pelo professor. O dispositivo de emocionalização pode ser percebido no

⁴ Termo utilizado por Silva (2017) no texto emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? As demais informações encontram-se nas referências da pesquisa.

RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 37) na seção de modalidade de Educação de Jovens e Adultos, quando aparece que a

[...] educação pressupõe construir redes, pontes, articular desejos, ideias, iniciativas e projetos, visando estabelecer uma proposta sócio/educativa capaz de estimular no estudante a confiança, a autoestima, as inteligências emocionais e sociais para compreender a si mesmo e ao outro e, assim, (re)significar o próprio futuro.

Nesse fragmento do documento são apresentados aspectos emocionais, pois a Educação para Jovens e Adultos deve ter por base pressupostos de desejos, autoestima e inteligência emocional, no sentido de ressignificar o futuro desses estudantes. São aspectos de suma importância nessa modalidade, ainda mais quando se fala de sujeitos que estão voltando à vida de estudantes, porém, como já pontuado, a escola é espaço de aquisição de conhecimento, sendo um elemento que não se deve deixar para segundo plano.

Para encaminhar esta arguição, cabe elencar algumas reflexões acerca da política educacional bem como da política curricular central na discussão desta pesquisa. As políticas educacionais, atualmente, vêm em uma grande crescente desvalorização do conhecimento escolar, sendo esta a principal função da escola, como já pontuado anteriormente. Essa ideia já vem sendo refletida por Libâneo (2016, p. 41), quando o mesmo afirma que “Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo”. Nesse sentido, as políticas educacionais deveriam ir ao encontro da real função da escola e dos conhecimentos necessários nesse espaço.

O RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 26), sobre a noção de conhecimento, discorre que

O conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo e sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos os estudantes do país. Assim, justifica-se a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos. Assumimos a concepção de relevância, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral. Relevância, nesse sentido, sugere conhecimentos e experiências que corroborem a formação de sujeitos sensíveis, autônomos, críticos e criativos que se sintam capazes de analisar como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para mudá-las.

O documento, em suas palavras, prioriza o conhecimento, afirmando ser indispensável sua aquisição bem como seu papel de mudar a realidade dos sujeitos que recebem tais conhecimentos. Os conhecimentos, como apontado no fragmento supra, de modo geral devem ir ao encontro de uma formação de sujeitos autônomos, criativos, sensíveis e criativos, de

fato, uma formação integral do sujeito. Nesse sentido, também cabe considerar, a partir de Lopes (2004, p. 111), que a “[...] política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”. Mesmo o currículo estando abrangendo tais aspectos, eles devem estar alinhados a um único propósito de escola, de conhecimento, de sujeito, de prática e de ensino. Uma política curricular deve ser clara para a escola bem como para os professores que a instituem, para que todos estejam caminhando em uma mesma direção.

5 ETAPA FINAL

Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final.
Se insistirmos em permanecer nela mais do que o tempo necessário.
Perdemos a alegria e o sentido das outras etapas que precisamos viver
(PESSOA, 1990, p. 32).

Com esse fragmento retirado do poema *Praticando o desapego* de Fernando Pessoa (1990) abro este último capítulo da dissertação. Esse capítulo encerra esta pesquisa, mas não as reflexões e discussões que a mesma propôs e que continuará propondo a cada novo ato de ler. Ciclos se encerram para que outros possam se iniciar, essa é a vida, essa é a pesquisa. O desapego, pontuado pelo autor, permite se desapegar de algo, nos distanciar, mas aproximar-se de outro. Essa pesquisa se aproximou e se apegou a discussões que tiveram como conceitos orientadores a ética e a estética ancoradas em alguns pensadores, como Bakhtin e Freire, autores com os quais fui dialogando fortemente durante todo o processo da escrita desta pesquisa.

Com Bakhtin e Freire pude perceber que os mesmos objetivam a valorização da ética e da estética, pontuando que ambos os conceitos andam em um mesmo caminho e sentido, como se necessitassem um do outro para sua existência e compreensão. Para isso, utilizei o termo *est(ética)*, em que a ética já está presente na estética em sua grafia, ilustrando a indissociabilidade dos termos e seus significados. Além disso, considero a estética um todo do documento investigado, já a ética compreende atos, ações e concepções presentes, e ao longo da pesquisa busquei trazer essa indissociabilidade. Estes atos, ações e concepções são demonstradas no respeito ao sujeito, em na formação de sujeitos com consciência cidadã e democrática, na compreensão de um sujeito integral.

Pensar na perspectiva *est(ética)* nos documentos de políticas educacionais, se fez necessário considerar a problemática das políticas, seus contextos de criação, suas concepções, bem como as inúmeras compreensões que podem ser feitas a partir de suas leituras e interpretações. O RCG faz parte do dia a dia das escolas, dos professores e dos alunos; dessa forma, tornou-se importante investigar essa política educacional a fim de oferecer uma nova compreensão amparada em autores.

Essa articulação documental e bibliográfica, compreendeu a pesquisa qualitativa, posto que seu principal objetivo foi a busca por elaborações compreensivas que emergiram a partir do estudo do documento, tendo caráter investigativo, e, para isso, buscando sustentação teórica. Essas características ficaram evidentes durante todo o processo de escrita em que se

investigou o RCG, buscando e problematizando aspectos éticos. Aliada a essas características da pesquisa qualitativa, utilizei, também, os processos hermenêuticos como método. Mesmo não conhecendo seus pressupostos logo de início, conforme os estudos foram se aprofundando percebi que a mesma contribuiu para a interpretação das dimensões éticas e estéticas favorecendo as reflexões e as interações vinculadas com a educação escolar. Para tanto, me apropriei, durante todo o processo, do aporte de diversos autores que colaboram com as ideias construídas, dessa forma caracterizando-se como hermenêutica-dialógica.

Vinculada à hermenêutica-dialógica, utilizei, ainda, os pressupostos da análise textual discursiva (ATD), a qual me auxiliou no processo de estudos dos dados encontrados no RCG, caracterizando-se, dessa forma, como uma importante ferramenta utilizada na construção de conceitos e significados construídos durante a pesquisa. Percebo que a ATD se compreende para além de um suporte para a análise documental, por auxiliar na construção de compreensões autorais em que articula informações primárias, acolhendo noções já construídas pelo pesquisador e fazendo com que se transformem em novos conhecimentos. A ATD, por ter seu modo próprio de estruturação, facilitou na organização e compreensão dos dados documentais desta pesquisa. Por se tratar de uma metodologia nova para mim, algumas dificuldades foram encontradas no primeiro momento, contudo literaturas, vídeos e orientações foram fundamentais para compreender a ATD e fazer ser possível utilizá-la nesta investigação.

Durante o processo de estudo do documento, com o auxílio da ATD, foi possível encontrar categorias acerca do RCG. Essas categorias permitiram a relação com a ética e com o documento de forma direta ou indiretamente, percebendo essa temática. Com o estudo das categorias foi possível depreender a ética enquanto formação integral nas relações escolares, no respeito e na democracia e também como princípio para a formação cidadã. Nesse processo de reflexão sobre o RCG, de aproximação por meio da ATD, foram notórias as lacunas deixadas no documento referentes a conceitos-chave sobre a ética, que sinalizassem aspectos e caminhos efetivos ao seu desenvolvimento na escola. É nesse sentido que esta pesquisa se centrou: trazer uma reflexão argumentativa que auxiliasse na compreensão do documento, na investigação e na sua relação com a ética atrelada à estética.

Falar sobre ética relacionada com a estética configurou-se um grande desafio do início ao fim desta dissertação, às vezes deixando mais dúvidas do que respostas. Talvez esse seja um dos propósitos da educação: levantar hipóteses, dúvidas e, principalmente, propor o diálogo. Também por meio da busca de trabalhos, apresentadas no item panorama das publicações sobre a estética e ética na política curricular, foi possível perceber que não há

pesquisas referentes a essa temática, podendo-se, dessa forma, afirmar a relevância de continuar e aprofundar este estudo iniciado nesta dissertação.

Essa temática investigada, bem como os achados que a mesma permitiu elaborar, deixou uma lacuna ao pensar a ética e estética no espaço escolar. Pois o RCG não evidencia caminhos, nem elementos que auxiliem os sujeitos escolares, especialmente professores e gestores, na atribuição de sentido às palavras impressas no documento, de modo a uma implementação e discussão de tais aspectos no âmbito da práxis escolar. Muitas vezes, responsabiliza-os para que metas sejam cumpridas, ou até mesmo imputando a escola que reflexões sejam levantadas no âmbito escolar, se torna uma saída, porém, não uma resolução de preencher tal lacuna, visto a estruturação dos espaços e tempos, grades, sistemas, contratação, logísticas, ocupam o fazer do dia da escola, dificultando a concentração nos debates que poderiam auxiliar para o exercício ético na escola. Como por exemplo, a formação continuada é estanque e justaposta e também a organização dos planejamentos coletivos são difíceis de serem gerenciados pela escola.

A pesquisa auxilia a pensar noções que conceituam e se relacionam à ética e a estética por meio do RCG, porém, muitas vezes se faz necessário buscar amparos para além do que diz nas linhas do documento, favorecendo o diálogo, alargando e construindo compreensões. Pensar e caminhar dessa forma, só vem a contribuir com a prática e com a teoria que nos professores carregamos.

Neste momento, que finalizo a escrita desta dissertação, permito-me afirmar que de fato ela me tornou pesquisadora. Pesquisar é ir, voltar, rodear, subir, descer, mas sobretudo, evoluir e ressignificar todas essas voltas. Essa pesquisa me ressignificou, não somente no mundo acadêmico, mas no mundo humano, no mundo de relações, de diálogos e de surpresas. Como permite pensar Carlos Drummond de Andrade (2010) no início desta dissertação, no meio do meu caminho, ainda tinha mais uma pedra, da qual nunca me esquecerei. E ao estar escrevendo suas últimas linhas, últimas reflexões e ajustes desta pesquisa, a minha vida pessoal me faz uma surpresa, e o ir e vir da minha vida vão ao encontro de exames, cirurgias, tratamentos. Já não sou aquela pessoa que começou essa escrita, e afirmo assim que “nunca se regressa, pois já somos outro”⁵, e me considero esse outro, que aprendeu a pesquisar, refletir, e compreender, apesar de todos os percalços da vida pessoal.

⁵ Essa colocação se encontra no título da nota explicativa da obra *Vida partilhada- Todos nós ibéricos*, de Eduardo Lourenço, publicada em 2023. Nota explicativa escrita por Jacinto Rui.

Reconhecendo-me como sujeito inacabado e apropriando-me do que Freire ensina, reconheço esta pesquisa também como inacabada, pois ela analisou um conjunto do documento, sendo este um recorte necessário e válido realizado, tendo em vista o tempo que temos para desenvolver a pesquisa. Com mais tempo, ou, talvez, em uma possibilidade de pesquisa de doutorado, seria de grande importância uma análise completa do RCG, até mesmo dos documentos curriculares estaduais do sul do Brasil, fazendo um levantamento geral dessas regiões, bem como de seus respectivos documentos orientadores, buscando pensar, sobre a perspectiva de professores quanto à ética e à estética atreladas aos conteúdos escolares e práticas em sala de aula. Está é uma importante pedra a ser problematizada nas pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABL. Academia Brasileira de Letras. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 35-46, jan./fev./mar./abr. 2003.
- ALVES, Rubem. Gaiolas ou asas. *In*: ALVES, R. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2009.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. *In*: ANDRADE, C. D. de. **Uma pedra no meio do caminho**: biografia de um poema. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2010.
- ANDREIS, Adriana Maria. Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. **Tese** (Doutorado em Educação nas Ciências: concentração Geografia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí, RS, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclu_sao.jsf?popup=true&id_trabalho=459374. Acesso em: 3 nov. 2021.
- ARAÚJO, Ulisses F. de. Respeito e autoridade na escola. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.
- ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Diálogos entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: a Palavraponte e a Palavramundo, face social de uso do signo. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, v. 7, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARROS, Manoel de. Difícil fotografar o silêncio. *In*: BARROS, Manoel de. **Ensaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- BARROS, Manoel de. Escova. *In*: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BASSINELLO, Patrícia Zaczuk; PRADO, Vanessa Alvez do. A unidade da responsabilidade na ciência, na arte e na vida. *In*: GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe/UFSCar. **Palavras e contra palavras**: cortejando a vida na estética do cotidiano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 198-208.

BESSA, José Cezinaldo Rocha; ALVEZ, Maria Leidiana. Sobre a possibilidade e especificidade de uma estética do cotidiano no pensamento Bakhtiniano. *In: GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe/UFSCar. **Palavras e contra palavras:** cortejando a vida na estética do cotidiano.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 133-144.

BESSA, Bráulio. *Sonhar.* *In: BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma.*** Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** versão preliminar. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** versão preliminar. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. *In: CABRAL NETO, Antônio et al. (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.* Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, jan./dez. 2019.

CHAVES, Amanda Pires; GOERGEN, Pedro Laudinor. Ética e estética na formação humana. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 7, n. 2, p. 331-349, maio/ago. 2017.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 42, n. 82, maio/ago. 2020.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas.** São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FELDMAN, Daniel. Teorías académicas y conocimiento personal como instrumentos para tratar con las prácticas escolares. *In*: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FERREIRA, Leonardo Magalde. A hermenêutica contemporânea: entre texto e vida. **Kínesis**, v. XI, n. 27 (Ed. Especial), p. 76-98, abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, n. 1. p. 133-139, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 24 nov. 2022.

GENTILI, Pablo. Paralelepípedos e ancoras: a fome de saber e os saberes da fome. *In*: VASCONCELLOS, Celso *et al.* **A quem interessa a democratização da escola?** Reflexões sobre a formação de gestores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012. p. 11-33.

GEGE. Grupo de Estudo dos Gêneros do Discurso – UFSCar. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GERALDI, João Wanderley. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve. *In*: CORTESÃO, Luíza *et al.* **Diálogos através de Paulo Freire**. Porto: Instituto Paulo Freire de Portugal; Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE, 2003-2004. p. 37-52. (Coleção querer saber 1).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial out. 2005.

GOMES, Ana Luzia Chavez. O gordo na sociedade: para uma consciência ética-estética. *In*: GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe/UFSCar. **Palavras e contra palavras: cortejando a vida na estética do cotidiano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 42-55.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LACERDA, Lucas Oliveira de *et al.* A estética como disciplina filosófica. **Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 3, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/eu/article/view/38245>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/jun./jul./ago. 2004.

RUI, Jacinto. Nota explicativa. In: LOURENÇO, Eduardo. **Vida partilhada - Todos nós ibéricos**. Lisboa: Âncora Editora, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAGRO, Alessandra Nichele; TREVISOL, Maria Tereza Ceron. Escola, família e a construção de valores: um estudo a partir da ótica de pais e profissionais da educação. **Leopoldianum**, a. 40, p. 37-49, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Artigo Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MELLO, Cleyson de Moraes. Hermenêutica. **Revista Interdisciplinar de Direito**, v. 15, n. 2, p. 153-158, jul./dez. 2017.

MENEZES, Anderson de Alencar; LOURENÇO, Darlan do Nascimento. Hermenêutica e educação: implicações a partir do pensamento de Hans-Georg Gadamer e Jürgen Habermas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 15, n. 36, p. 566-582, Edição Especial, 2019.

MORAES, Flávio Henrique. O acabamento estético como o lugar do outro. In: GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe/UFSCar. **Palavras e contra palavras:**

cortejando a vida na estética do cotidiano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 101-113.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 595-609, dez. 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC; SEB, 2008.

MUSSARELLI, F.; RUFO, A. D. A vida é bela, o peixe é grande, as estórias que meu pai contava e a estética cotidiana. *In*: GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO-GEGe/ UFSCar. **Palavras e contra palavras: cortejando a vida na estética do cotidiano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 91-100.

NEITZEL, Odair; SCHWENGBER, Ivan Luís. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, Fabrício César. Tridimensionalidade bakhtiniana – estética, ética e devir. *In*: GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe/UFSCar. **Palavras e contra palavras: cortejando a vida na estética do cotidiano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 84-90.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

PAULISTA, Maria Inês. Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 26, p. 240-245, jul./dez. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PESSOA, Fernando. Praticando o desapego. *In*: PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Lisboa: Presença, 1990. 2v.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria nº 1236/2014, de 27 de novembro de 2014. Altera o inciso I do 1º da Portaria nº 1236/2014, de 27 de novembro de 2014, para fins de atendimento do disposto na cláusula segunda do Termo de Cooperação Operacional, cujo objetivo é a publicização aos consumidores da nominata das empresas que tenham sido condenadas na esfera administrativa pelo fornecimento de alimentos impróprios ao consumo. Disponível em:

<https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20180141/17154133-45-cevs-2018.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. RESOLUÇÃO Nº 342, DE 11 DE ABRIL DE 2018. Consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a sua oferta no https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2018/06/resolucao_0342.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação; Departamento Pedagógico, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1533.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

RODRIGUES, Nelson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, a. XXII, n. 76, out. 2001.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SCHMITH, Roberta. **Princípios éticos, políticos e estéticos**: o que as fotografias da rede social de uma escola de Educação Infantil revelam. Orientadora: Flávia Burdzinski de Souza. 2021. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2021. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4200/1/SCHMITH.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, Eugénio Alves da. As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais, **Revista Angolana de Sociologia**, n. 12, p. 77-99, 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, out./dez. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p. 355-367, 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

SOUZA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. Compreensões acerca da hermenêutica na análise textual discursiva: marcas teórico-metodológicas à investigação. **Contexto & Educação**, v. 31, n. 100, set./dez. 2016.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação em Foco**, a. 19, n. 29, p. 13-34, set./dez. 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007.

APÊNDICE

Quadro do processo de unitarização completa

Nº	Parte do documento	Trechos extraídos do documento	Pág.	Desmontagem do texto	Unidade de significado
1	Concepções educação	Em seu sentido mais amplo, compreender o desenvolvimento integral do sujeito (físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural) , que permita as formas de inserção social [...]	p. 21	A educação deve compreender o desenvolvimento integral do sujeito, e dessa forma possibilitar a inclusão no meio social.	1 – A formação integral do sujeito possibilita sua inclusão no meio social.
2	Concepções Educação	Muito se tem estudado e debatido que a educação deve ter caráter emancipatório , entendendo também que a dialética das relações está em pleno movimento e transita por dentro destas instituições escolarizadas, implicando em transformações sociais.	p. 21	A educação, tendo caráter emancipatório, deve ser dialética nas relações que acontecem dentro da escola, interferindo, dessa forma, nas transformações sociais.	2 – A educação emancipatória é dialética e acontece nas relações dentro da escola.
3	Concepções Educação	Dessa forma, estabelecer relações com as diversas competências e habilidades implica abrir oportunidades para que os estudantes acessem estes e outros tipos de suportes e veículos, com o objetivo de selecionar, organizar e analisar criticamente a informação presente em tais artefatos culturais.	p. 21-22	A escola deve proporcionar o acesso a suportes e veículos de informação. Esse acesso deve ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para organizar, selecionar e analisar criticamente as informações que recebe e tem acesso em artefatos de comunicação.	3 – A formação integral do sujeito oportuniza competências para o acesso a vários suportes de informação.
4	Concepções Aprendizagem	Nessa perspectiva o pátio escolar, as praças, as ruas, entre outros espaços, potencializam	p. 22	Espaços como o pátio escolar, praças e ruas potencializam o	4 – Outros espaços, além da sala de aula, potencializam

		o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais dos estudantes, dando ênfase ao desemparedamento.		desenvolvimento integral do sujeito.	o desenvolvimen to integral do sujeito.
5	Concepções – Educação e formação de sujeitos no contexto escolar	[...] outros modos de acesso e compartilhamento de informações, impactando diretamente nas [...] aquisição dos saberes, conhecimentos e valores que serão construídos nos espaços escolares.	p. 23	Modos e acesso a informações interferem no alcance de saberes e valores construídos na escola.	5 – Os valores são construídos na escola e sofrem interferência pelo acesso e compartilhamento de informações.
6	Concepções – Educação e formação de sujeitos no contexto escolar	[...] se faz necessária a promoção de um ensino que concentre suas ações na busca de uma aprendizagem significativa, atentando para as diferentes experiências de vida de cada um, compreendendo que estas diferenças podem estar ligadas a uma série de fatores, tais como: classe social, gênero, relações étnico-raciais, sexualidade, religiosidade, faixa etária, linguagem, origem geográfica, etc.	p. 23-24	O ensino deve ser centrado em aprendizagens significativas, focando nas experiências de cada sujeito, compreendendo suas diferenças sociais, econômicas, de cor.	6 – O ensino deve compreender o respeito às diferenças dos sujeitos.
7	Concepções – Educação e formação de sujeitos no contexto escolar	A escola terá diferentes significados, funções e representações para estes sujeitos: local de sociabilização, de troca de experiências, de aprendizagem e formação de cidadania , entre tantos outros	p. 24	A escola é percebida de diferentes formas, variando de significados, funções e representações por sujeito. A escola também pode ser percebida como local de socialização, troca de experiência, de	7 – A escola é espaço para a formação cidadã.

				aprendizagem e também de formação para a cidadania.	
8	Concepções – Educação e formação de sujeitos no contexto escolar	Deste modo, a Escola pode ser compreendida como um espaço localizado entre a família e a sociedade, contribuindo na subjetivação da construção de aspectos afetivos, éticos e sociais, individuais e grupais, ensinando, portanto, modos de ser e estar na vida e na sociedade.	p. 24	A escola é o ambiente que está localizado entre a família e a sociedade; dessa forma contribui para a incorporação de aspectos éticos, individuais e grupais, ensinando o modo de ser e estar em sociedade.	8 – A escola é o ambiente de incorporação de aspectos éticos, individuais ou grupais.
9	Concepções – Currículo	As discussões sobre o currículo têm incorporado questões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que constituem o cenário em que os conhecimentos circulam, sobre as transformações que constituem os estudantes, sobre os valores que inculcam e as identidades que constroem.	p. 25	Quando se discute sobre currículo, deve-se incorporar ideias de conhecimento, de construção de identidades e valores dos estudantes.	9 – Os estudantes constroem suas identidades e manifestam seus valores no espaço escolar.
10	Concepções – Currículo	Relevância, nesse sentido, sugere conhecimentos e experiências que corroborem na formação de sujeitos sensíveis, autônomos, críticos e criativos que se sintam capazes de analisar como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para mudá-las.	p. 26	Os conhecimentos e experiências devem colaborar para formar sujeitos sensíveis, autônomos, críticos e criativos.	10 – Os conhecimentos e experiências devem estar em consonância com a formação integral do sujeito.
11	Concepções – Educação	Nesse sentido a percepção dos sujeitos	p. 30	Os sujeitos devem ser compreendidos	11 – Os sujeitos, na sua

	Integral	na sua integralidade humana, como sujeitos sociais, culturais, éticos e cognitivos, permite compreender e aceitar que todos os estudantes são iguais em capacidades, sendo as desigualdades reflexo dos diferentes contextos.		dentro de sua integridade humana, vistos como sujeitos sociais, culturais e éticos.	integralidade, são éticos.
12	Concepções – Ciência e Tecnologia Aplicadas à Educação do Século XXI	Espaços diferenciados, equipamentos tecnológicos, conectividade, capacitação para o uso pedagógico das tecnologias digitais, gestão democrática, princípios éticos , motivação, cooperação e políticas públicas eficientes às mudanças que a escola precisa fazer para formar cidadãos curiosos, investigativos, reflexivos, críticos, imaginativos, criativos, autores, protagonistas. Cidadãos responsáveis , aptos a interagir e criar tecnologias voltadas à resolução de problemas pessoais e coletivos.	p. 31-32	Com a aprovação da BNCC, aspectos como espaços diferenciados, equipamentos tecnológicos, conectividade, capacitação para o uso pedagógico das tecnologias digitais, gestão democrática, princípios éticos, motivação, cooperação e políticas públicas eficientes, devem estar alinhados a esta nova normativa. Desta forma, a escola precisa articular-se para formar cidadãos curiosos, investigativos, reflexivos, críticos, imaginativos, criativos, autores, protagonistas.	12 – A escola é o ambiente de incorporação de princípios éticos. 13 – A escola é o espaço para a formação cidadã. 14 – A formação do sujeito deve ser integral no espaço escolar. 15 – A gestão escolar deve ter como princípio a gestão democrática.
13	Concepções – Formação Continuada dos profissionais da educação	Dessa forma, a formação continuada torna-se uma prática cultural que deve ser de responsabilidade ética e política de quem a pratica.	p. 34	A formação continuada deve ser uma prática de responsabilidade ética e política de quem a pratica.	16 – Responsabilidade na formação continuada, esta como prática ética e política.
14	Modalidade de Ensino –	Na perspectiva da educação inclusiva,	p. 36	O trecho destacado discute sobre a	17 – As singularidades

	Educação Especial	lança-se um olhar para a singularidade do sujeito dentro do contexto coletivo, oportunizando o que for necessário para que todos possam aprender, reconhecendo e valorizando as diferenças humanas.		educação inclusiva, em que o documento aponta ser necessário considerar no contexto escolar a singularidade de cada sujeito, reconhecendo e valorizando as diferenças de cada um.	do sujeito devem ser respeitadas no contexto educativo.
15	Modalidade de Ensino – Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola	[...] contribuir no necessário processo de democratização do espaço escolar, da ampliação do direito de todos e todas à educação e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira.	p. 42	Referente à temática Étnico-racial, o RCG traz que, enquanto documento, espera que essa temática seja revisada em seus currículos, afirmando que os sistemas de ensino têm liberdade para fazer esses ajustes. Estes ajustes, como aparece no RCG, contribuem no processo de democratização do espaço escolar. Estes aspectos ampliam o direito de todos à educação, bem como o reconhecimento de outras fontes de saberes da sociedade brasileira.	18 – A escola é um espaço democrático, e nele deve haver o respeito às diferenças dos sujeitos.
16	Modalidade de Ensino – Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola	O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina, deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e	p. 42	O documento aponta a preocupação com o ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento. O RCG ainda afirma que quem ensina,	19 – O ensino-aprendizagem deve ter compromisso com formação do sujeito integral.

		pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo.		ensina o sujeito a pensar, comunicar e pesquisar, a ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo.	
17	Temas contemporâneos	O compromisso com a construção do sujeito integral implica, necessariamente, uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.	p. 45	O RCG afirma ter como compromisso a construção de um sujeito integral. Para tal se faz necessário uma prática direcionada a compreender a realidade social, os direitos e responsabilidades, tanto pessoal quanto coletiva e também ambiental.	20 – A prática educacional tem compromisso com a formação integral do sujeito