

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SORAIA BATISTA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO E HUMANIDADE: A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO
MÉDIO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS ANTROPOLÓGICOS,
EPISTEMOLÓGICOS E EDUCATIVOS DE EDITH STEIN E EDGAR MORIN**

CURITIBA

2023

SORAIA BATISTA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO E HUMANIDADE: A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO
MÉDIO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS ANTROPOLÓGICOS,
EPISTEMOLÓGICOS E EDUCATIVOS DE EDITH STEIN E EDGAR MORIN**

Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens.

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

R696e
2023
Rodrigues, Soraia Batista
Educação e humanidade : a formação integral no ensino médio a partir dos pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos de Edith Stein e Edgar Morin / Soraia Batista Rodrigues ; orientadora: Marilda Aparecida Behrens.
-- 2023
217 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023
Bibliografia: f. 206-217

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino médio. 3. Professores – Formação. 4. Formação a tempo integral. 5. Stein, Edith, Santa, 1891-1942. 6. Morin, Edgar. I. Behrens, Marilda Aparecida. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 370.7

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 221
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

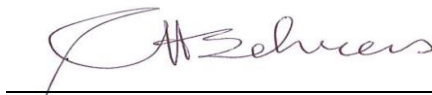
Soraia Batista Rodrigues

Aos vinte e seis dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens, Prof.^a Dr.^a Ursula Anne Matthias, Prof. Dr. Carlos Paula de Moraes, Prof.^a Dr.^a Clélia Peretti e Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres para examinar a Tese da doutoranda **Soraia Batista Rodrigues**, ano de ingresso 2019, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “EDUCAÇÃO E HUMANIDADE: A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS ANTROPOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E EDUCATIVOS DE EDITH STEIN E EDGAR MORIN” que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17horas. Os(as) avaliadores(as) participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: Os componentes da banca recomendam a publicação da tese em obras e artigos devido a relevância da temática.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Ursula Anne Matthias

Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof. Dr. Carlos Paula de Moraes

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

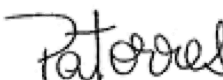
Prof.^a Dr.^a Clélia Peretti

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Participação por videoconferência



Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



*Aos meus sobrinhos Eduardo, Bento e Saul, por representarem todos
aqueles que são colocados em meu caminho para serem formados.*

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, por sua bondade e seu amor que sustentam a minha existência; a Jesus, por ser o Senhor da minha vida e o modelo de humano pelo qual desejo ser; e ao Espírito Santo por ter iluminado a minha inteligência e os meus afetos durante a pesquisa e produção dessa tese, e por gerar em mim o desejo de trilhar o caminho da verdade.

Ao meu pai Sinval (*in memoriam*) que, por meio da sua simplicidade, humildade e comunhão, transmitiu valores que jamais serão esquecidos. À minha mãe Etéria, minha primeira professora, por ter me alfabetizado e despertado em mim o interesse pelas letras e o desejo do conhecimento.

Às minhas irmãs Érica, Poliana e Fábila, por compartilharem a existência de forma tão amorosa e fraternal. Gratidão por todo estímulo e orações.

À minha amiga Dulce, pela doce presença, oração e acolhimento. Sua amizade foi um refrigerio nos dias de exaustão física e intelectual.

Ao professor Dr. Vanderlei Dorneles, pelo incentivo à pesquisa, enquanto ainda era só um projeto. Gratidão pelas orações, por compartilhar sua sabedoria e pelas preciosas sugestões.

À minha orientadora professora Dra. Marilda Aparecida Behrens, pela confiança e por toda a condução e orientação durante a pesquisa e escrita da tese.

Aos avaliadores, professora Dra. Ursula Anne Matthias, professor Dr. Carlos Paula de Moraes, professora Dra. Clélia Peretti e professora Dra. Patrícia Lupion Torres pelas valiosas contribuições ao texto.

Aos professores do DINTER, pela valorosa contribuição intelectual e humanística transmitida em cada disciplina.

À Faculdade Diocesana São José – FADISI, pela oportunidade de realizar esse DINTER com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR.

Ao Grupo de Estudos Filosóficos e Fenomenológicos em Edith Stein – GEFFES, por ter me proporcionado o contato com as obras filosóficas de Stein e por todo o enriquecimento intelectual compartilhado.

Ao grupo Paradigmas Educacionais e Formação de Professores – PEFOP, por ter me oportunizado participar de ricas reflexões em Edgar Morin e Paulo Freire.

RESUMO

Esta tese aborda o tema da formação integral da pessoa humana, na educação básica, de modo particular as que frequentam o Ensino Médio. Tem como foco teórico os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos em Edith Stein e Edgar Morin. A pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na área de concentração Pensamento Educacional Brasileiro e a Formação de Professores, que acolhe a linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores e o grupo PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, no desenvolvimento da pesquisa sobre saberes de Morin e Freire na teia de interconexão da visão da complexidade e da educação crítica: subsídios para mudança paradigmática na prática pedagógica. O trabalho buscou analisar o chamado que a BNCC faz às escolas de prover uma educação integral e a oferta da disciplina projeto de vida, por meio da Lei 13.415/17 que altera a Lei 9.394/96 e propõe a implantação do Novo Ensino Médio. Diante desse contexto que envolve uma mudança paradigmática do setor educacional, apresentou-se o seguinte problema: como os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos de Stein e Morin podem contribuir para a educação brasileira, que nesse momento propõe uma formação integral, na qual defende a necessidade de mudança paradigmática no Ensino Médio como um todo e, em especial, com foco no projeto de vida? Para responder a essa questão foi proposto como objetivo geral: analisar os saberes fundamentados nos pressupostos antropológicos, epistemológicos e educacionais propostos por Stein e Morin como subsídios para uma formação integral da pessoa durante o Ensino Médio. A pesquisa é classificada como qualitativa, do tipo exploratória. Foi realizada por meio de revisão bibliográfica e documental. A base teórica está composta por Edith Stein e o seu conceito de formação integral da pessoa humana (2003a, 2003b, 2003c, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 1999e), Edgar Morin com a teoria da complexidade e a visão de humano, através das identidades antagônicas, (2014a, 2012, 1975, 2015b), William Damon (2009) com o conceito de *purpose* (propósito), o documento da BNCC e a Lei 13.415/17. Entre os resultados pode-se destacar a contribuição que Stein e Morin trazem acerca do humano que necessita ser formado. Para Stein a pessoa é uma unidade de corpo, alma e espírito, portanto, todas as dimensões do seu ser precisam ser formadas. Morin propõe a ruptura da visão fragmentada do ser humano, desse modo, o educador precisa compreender que o aluno é razão, mas também emoção, afeto. Assim, a visão de humano e de educação em Stein e Morin podem contribuir e subsidiar a proposta de reformulação e implementação do Novo Ensino Médio, que está pautado em promover uma formação integral e fomentar o protagonismo juvenil ao incentivar os estudantes a construírem o projeto de vida.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação integral. Projeto de vida. Edith Stein. Edgar Morin.

ABSTRACT

This dissertation addresses the subject of the integral formation of the human person in basic education, in particular the students who attend High School. The theoretical focus is on anthropological, epistemological, and educational assumptions from Edith Stein and Edgar Morin. The research is part of the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Paraná (PUC-PR), in the concentration area named Brazilian Educational Thought and Teacher Training. This area hosts the line of research: Pedagogical Theory and Practice in Teacher Training and the PEFOP group – Educational Paradigms and Teacher Training. This line develops research on: Knowledge from Morin and Freire in the interconnection web of the vision of complexity and critical education: subsidies for a paradigm shift in pedagogical practice. The present work sought to analyze the call that the BNCC makes to the schools to provide a comprehensive education and offer the discipline Life Project, through the Law 13.415/17 that amends the Law 9.394/96 and proposes the implementation of the New High School. In face of this context that involves a paradigm shift in the educational sector, the following problem arose: How can the anthropological, epistemological, and educational assumptions from Stein and Morin contribute to Brazilian education that at this moment proposes an integral formation, in which one defends the need for a paradigm shift in High School as a whole and, in particular, with a focus on the life project? To answer this question, it was proposed as a general objective: to analyze the knowledge based on the anthropological, epistemological, and educational assumptions proposed by Stein and Morin as subsidies for an integral formation of the person during High School. The research is classified as qualitative, of an exploratory type. It was made through a bibliographical and documental research. The theoretical basis is composed by the concept of integral formation of the human person from Edith Stein (2003a, 2003b, 2003c, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 1999e), the theory of complexity and the vision of human through the antagonistic identities from Edgar Morin (2014a, 2012, 1975, 2015b), the concept of purpose from William Damon (2009), the BNCC document, and the Law 13.415/17. Among the results, it was highlighted the contribution that Stein and Morin bring about the human being that needs to be formed. According to Stein, the human person is a unit of body, soul, and spirit, and thus all these dimensions need to be formed. By his turn, Morin proposes a breaking on the fragmented vision of the human being. Thus, the educator needs to understand that the student is reason, but also emotion and affection. In this line, Stein and Morin's view of humanity and education can contribute and support the proposal to reformulate and implement the New High School, which is oriented to promote an integral education and foster youth protagonism by encouraging the students to build their own project of life.

Keywords: High school. Comprehensive training. Life Project. Edith Stein. Edgar Morin.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das dissertações encontradas na BDTD em Edith Stein....	42
Quadro 2 – Relação das teses encontradas na BDTD em Edith Stein.....	48
Quadro 3 – Artigos com os descritores pessoa, formação, empatia e Edith Stein encontrados na SciELO.....	53
Quadro 4 – Relação das dissertações encontradas na BDTD com os descritores Edgar Morin e Formação Integral; Edgar Morin e Antropologia, Edgar Morin e Juventude.....	58
Quadro 5 – Relação das teses encontradas na BDTD com os descritores Edgar Morin e Formação Integral; Edgar Morin e Antropologia, Edgar Morin e Juventude.....	61
Quadro 6 – Artigos com os descritores pessoa, formação, educação e Edgar Morin encontrados na SciELO.....	65
Quadro 7 – Relação das escolas piloto para implantação do Novo Ensino Médio – Tempo Parcial e Tempo Integral.....	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categoria Programa <i>Stricto Sensu</i> – Stein.....	51
Tabela 2 – Relação das Revistas e áreas do conhecimento dos artigos em Stein encontrados na SciELO.....	57
Tabela 3 – Categoria Programa <i>Stricto Sensu</i> – Morin.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses e dissertações por regiões em Stein.....	52
Gráfico 2 – Teses e dissertações por regiões em Morin.....	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marcos legais do Novo Ensino Médio.....	146
Figura 2 – Mudanças no Novo Ensino Médio.....	150
Figura 3 – Organização Curricular da Formação Geral Básica (FGB) por série no Estado do Acre.....	162
Figura 4 – Organização Curricular dos Itinerários Formativos por série no Estado do Acre.....	165
Figura 5 – Percurso Formativo da Formação Técnica e Profissional no Acre.....	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAlf – Associação Brasileira de alfabetização
ABdC – Associação Brasileira de Currículo
ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AC – Estado do Acre
ANFOPE – Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA – Estado da Bahia
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE – Conselho Estadual de Educação
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
DNCEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
FADISI – Faculdade Diocesana São José
FAJE – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia
FGB – Formação Geral Básica
FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FTP – Formação Técnica e Profissional
GEFFES – Grupo de estudos filosóficos e fenomenológicos em Edith Stein
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPTEC – Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica
IF – Itinerário Formativo
IFAC – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MPV – Medida Provisória

PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores

PISA – Programme for International Student Assessment

PNE – Plano Nacional de Educação

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UFAC – Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA	21
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	23
1.2.1 Objetivo geral	24
1.2.3 Objetivos específicos	24
1.3 O CAMINHO DA PESQUISA: REFLEXÕES PERTINENTES	24
1.3.1 A pesquisadora e suas andanças: família, escola, missão e profissão docente	25
1.3.2 A metodologia do trabalho	34
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	35
2 OS ESTUDOS EM EDITH STEIN E EDGAR MORIN: CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM NA COMPLEXIDADE	37
2.1 FASE INICIAL DA PESQUISA: ESTADO DA ARTE	38
2.2 OS DADOS COLETADOS	40
2.2.1 A presença/ausência do pensamento de Edith Stein nas pesquisas na BDTD	42
2.2.2 A presença/ausência do pensamento steiniano na base de dados da SciELO	53
2.2.3 A presença/ausência do pensamento complexo em Edgar Morin nas pesquisas na BDTD	58
2.2.4 A presença/ausência do pensamento moriniano na base de dados da SciELO	65
3 PRESSUPOSTOS ANTROPOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E EDUCATIVOS PROPOSTOS POR EDITH STEIN	72
3.1 EDITH STEIN: SUA INFÂNCIA E AS RELAÇÕES FAMILIARES	73
3.2 EDITH STEIN: UMA EXISTÊNCIA MARCADA PELO DESEJO DA VERDADE	75
3.2.1 Formação acadêmica: senda que conduz o intelecto à verdade	75

3.2.2 A verdadeira condição do feminino.....	77
3.2.3 O encontro com o Deus crucificado: verdade que pacifica o coração.....	81
3.3 A COMPREENSÃO DO HUMANO EM EDITH STEIN	85
3.3.1 A pessoa humana e o seu corpo material e orgânico.....	85
3.3.2 A pessoa humana como animal.....	86
3.3.3 O ser humano e o especificamente humano	88
3.3.4 A alma humana como forma e espírito.....	90
3.3.5 O ser humano e sua dimensão social	92
3.3.6 O ser humano e sua dimensão religiosa.....	93
3.4 A PROPOSTA EDUCACIONAL DE EDITH STEIN	95
3.4.1 Antropologia e pedagogia: compreender o humano para formá-lo.....	95
3.4.2 A finalidade do labor educativo e a missão do educador.....	98
4 PRESSUPOSTOS ANTROPOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E EDUCATIVOS PROPOSTOS POR EDGAR MORIN	103
4.1 EDGAR MORIN: O JUDEU-GENTIO	104
4.1.1 A família e sua origem judaica.....	104
4.1.2 Engajamento político e social	105
4.1.3 A vida verdadeira: existir poeticamente.....	107
4.2 A FORMAÇÃO ESCOLAR, ACADÊMICA E HUMANISTA.....	108
4.3 MORIN E O PENSAMENTO COMPLEXO	110
4.3.1 O paradigma newtoniano-cartesiano.....	111
4.3.2 O paradigma da complexidade	114
4.3.3 A educação a partir do paradigma da complexidade.....	117
4.4 O CONCEITO DE SER HUMANO EM EDGAR MORIN.....	120
4.4.1 A via antropológica	120
4.5 O HOMEM E A SUA HUMANIDADE.....	123
4.5.1 Unidade e diversidade: <i>unitas multiplex</i>	124

4.5.2 As tríades morinianas	124
4.5.3 O ser humano e suas identidades antagônicas	126
4.6 A EDUCAÇÃO E SUA MISSÃO ESPIRITUAL: ENSINAR A COMPREENSÃO	131
4.7 ANTROPOÉTICA: A ÉTICA DO HUMANO	134
5 ENSINO MÉDIO, FORMAÇÃO INTEGRAL E PROJETO DE VIDA.....	139
5.1 EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIREITO ASSEGURADO PELO ESTADO	139
5.2 EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO MÉDIO.....	141
5.3 EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVO ENSINO MÉDIO	145
5.3.1 O Ensino Médio, a formação integral e a escola de tempo integral.....	152
5.3.2 Ensino Médio e projeto de vida.....	155
5.4 O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE	159
5.4.1 O Novo Ensino Médio e a implantação no Estado do Acre	161
5.5 CRÍTICAS À BNCC E AO NOVO ENSINO MÉDIO.....	170
6 NOVO ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: CONEXÕES, TESSITURAS E OS PRESSUPOSTOS ANTROPOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E EDUCATIVOS STEINIANOS E MORINIANOS COMO SUBSÍDIOS PARA A MUDANÇA PARADIGMÁTICA NO ENSINO MÉDIO	181
6. 1 FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DO PENSAMENTO STEINIANO E MORINIANO.....	182
6.1.1 As contribuições antropológicas, epistemológicas e educativas de Stein para a educação integral	182
6.1.2 As contribuições antropológicas, epistemológicas e educativas de Morin para a educação integral	186
6.2 EDUCAÇÃO E PROJETO DE VIDA A PARTIR DO PENSAMENTO STEINIANO E MORINIANO	192
6.2.1 Projetar-se como humano e a vivência da profissão na comunidade.....	192
6.2.2 Projeto de vida e existência poética.....	195
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	200

REFERÊNCIAS.....206

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo que perpassa toda a existência humana e em diferentes fases da vida. Nesse sentido, a temática dessa tese envolve a busca da possível conexão antropológica, epistemológica e educativa, de Edith Stein e Edgar Morin, como subsídios para caracterizar uma educação integral, mais humana, fraterna e solidária na formação dos estudantes. A escolha desses filósofos de origem judaica, ela alemã e ele francês, fundamenta-se na grande contribuição que suas obras e vivências proveem para a educação. Para tanto, busca-se investigar as contribuições desses educadores como subsídios na formação de professores que acolham uma educação humana, complexa, libertadora e transformadora.

Justifica-se a opção pelos pensadores Stein e Morin, porque seus registros acadêmicos, livros e artigos, e, em especial, suas experiências de vida levam a acreditar que suas interlocuções podem subsidiar a formação de pessoas mais justas e solidárias.

A opção por Stein prende-se à contribuição apresentada em suas obras, em especial, destaca-se a obra *Estructura de la persona humana* (2003a), dentre outras, na qual se interessou pelo itinerário educativo enquanto projeto antropológico. Nesse livro, ela afirma que, para educar o ser humano, é necessária uma teoria pedagógica que direcione e coordene a práxis educativa. Essa teoria deverá responder à pergunta “o que é o homem?” (STEIN, 2003a, p. 567).

A escolha de Morin justifica-se pela relevância da sua proposta sobre a Teoria da complexidade, na qual traz profundas reflexões sobre a educação e na proposta de reforma do pensamento, em especial, em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2014a). Esse livro aponta alguns caminhos a serem redescobertos pela educação, dentre eles destaca-se: ensinar a condição humana, ensinar a compreensão e ensinar a ética do gênero humano. Em sua proposta de pensamento complexo, deseja que se alcance o uno e o múltiplo contidos na visão do todo, diferente da postura de simplificar tudo. Afirma a importância do ponto de vista integral, embora não descarte o valor das especialidades.

Em seus escritos sobre antropologia filosófica, Stein (2003a) apresenta o ser humano em sua estrutura psicofísica e espiritual. Analisa ainda a relação que ele

mantém com as coisas e os indivíduos com quem convive. Por sua vez, ao abordar sobre o ensinamento da condição humana, Morin (2014a, p. 16) afirma que:

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio de disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano.

O educador francês apresenta uma concepção de humano a partir da complexidade, e entende que é imprescindível uma educação complexa para formar a humanidade. Para Morin (2014a, p. 93), o gênero humano comporta a tríade indivíduo-sociedade-espécie. Assim, os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, e suas interações produzem a sociedade, e esta retroage sobre os indivíduos, ou seja, é ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie (MORIN, 2014a, p. 93).

Ao pensar em educação, a filósofa judia alemã, tinha em mente a formação e o desenvolvimento integral da pessoa humana. Sua visão de ser humano é a partir do esquema triad (corpo, alma e espírito), e todas essas dimensões devem ser formadas. Para Stein, educar requer saber o que é o ser humano e o que ele é chamado a ser. O processo educativo deve favorecer a pessoa a se reconhecer e a tornar-se si mesma através de um processo de autoformação. A pessoa é “alguém que diz de si mesmo eu” (STEIN, 2003a, p. 648).

A formação é constituída por pessoas, e cada uma tem a sua singularidade, todavia, fazem parte de uma comunidade. Para que o processo formativo seja relevante é necessário saber que visão de ser humano fundamenta a teoria pedagógica e que propósitos são buscados. Brustolin e Teixeira (2018, p. 42) apontam que “um processo educativo que não favoreça a reciprocidade nas relações sociais, arrisca-se em formar sujeitos unicamente intelectivos, com ações individualistas, um saber dissociado de princípios éticos e comunitários [...]”.

Nesse sentido, a educação e a formação de professores precisam conceber o ser humano em todas as suas dimensões. A visão antropológica fundamenta a práxis pedagógica inovadora que concebe a educação como um processo de formação integral da pessoa humana, voltada para a sua interioridade, ou seja, para a descoberta de si, para a vivência da empatia, para a abertura ao outro ao transcendente e à vida em sociedade.

Dessa forma, esta pesquisa pretende investigar os fundamentos antropológicos, epistemológicos e educativos a partir dos saberes de Morin na visão da complexidade e de Stein no processo de formação integral da pessoa humana como subsídios para a elaboração do projeto de vida na prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Médio. Essa etapa escolar foi escolhida por ser a fase em que os adolescentes avançam para a juventude e passam a fazer parte da sociedade de uma maneira mais efetiva e são convidados a realizar suas escolhas vocacionais.

Tanto Stein quanto Morin apontam para uma visão epistemológica quando afirmam que o educando deve ser despertado, a fim de que possa tomar consciência de si, perceber-se como um ser livre, singular que vive no coletivo, ou seja, compreender que sua existência faz parte de um todo, da vida da comunidade, e que, o processo formativo de se tornar humano passa pelo abraçar uma profissão, que, depois, volta-se para a sociedade, como um serviço e dom de sua existência, em convívio com os demais e para o progresso de toda a vida humana e comunitária.

Preocupado com a educação, Morin (2014a) recomenda a mudança paradigmática para subsidiar a escola. Fala ainda sobre o ensinar a compreensão, quando afirma: “A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é, daqui para a frente, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” (MORIN, 2014a, p. 18). É necessária uma educação voltada para a construção da paz, na qual cada indivíduo se sinta responsável por sua edificação, tendo em vista que está ligado aos demais membros e que sociedade, mundo e universo estão conectados.

Toda formação precisa necessariamente ter uma ligação ao paradigma que a fundamenta. Stein aponta a necessidade de uma formação e desenvolvimento integral da pessoa humana, o que para ela só é possível a partir de um arquétipo de humano. E aponta Jesus Cristo, o filho de Deus, como esse arquétipo e modelo de humanização. Desse modo afirma: “[...] o arquétipo do homem verdadeiro, tal como tem que ser segundo o plano de Deus, tomou forma e apareceu entre os homens como o Deus-homem Jesus Cristo” (STEIN, 2003b, p. 67 – 68).

Esta filósofa entende que educar seres humanos verdadeiros significa formar segundo a imagem divina manifestada no Cristo. Todavia, ressalta-se que o

Cristo não é patrimônio de uma religião ou confissão, mas um modelo e arquétipo da comunidade humana. Nessa linha de pensamento, o Cristo, como imagem divina e como modelo do que é ser um humano, é capaz de atrair e influenciar pessoas de todas as religiões e etnias. Sua vida virtuosa e espiritualizada projeta a imagem do humano idealizado para além dos limites do cristianismo. O Cristo é modelo de empatia, acolhimento e solidariedade, virtudes e atitudes estas universais. De forma abnegada, ele encarou sua existência como vocação e dom de si para os outros seres humanos e para a comunidade na qual estava inserido.

Assim, justifica-se a escolha da proposta de Stein (2003a) e Morin (2014a), entre outros autores, como fundamentos antropológicos, epistemológicos e metodológicos para a formação dos indivíduos. Nessa direção, elegeu-se como objeto de estudo o recente desafio da educação no Brasil, quando se propôs uma reformulação legal para o Ensino Médio, mais voltado para a formação humana, na qual se defende a necessidade de construir um projeto de vida durante a formação de jovens e adultos que frequentam esse nível de ensino.

1.1 JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA

Esta pesquisa se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na área de concentração Pensamento Educacional Brasileiro e a Formação de Professores, que acolhe a linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores e o grupo PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, no desenvolvimento da pesquisa sobre: Saberes de Morin e Freire na teia de interconexão da visão da complexidade e da educação crítica: subsídios para mudança paradigmática na prática pedagógica.

Assim, esta tese está inserida nesse contexto, e busca defender que os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos de Edith Stein e Edgar Morin podem contribuir para subsidiar as escolas e os professores a prover uma educação integral e na implantação do Novo Ensino Médio. De tal modo, explica-se a vinculação desta investigação a essa linha e projeto de pesquisa, pelo fato de que propõe a superação do pensamento reducionista e fragmentado acerca da formação do ser humano, por meio de uma mudança paradigmática na formação dos

estudantes que estão no Ensino Médio. Tal mudança envolve a articulação dos princípios da complexidade, de Morin e o conceito de autoformação, de Stein.

Ao avançar nas reflexões, percebe-se que a formação é um problema estrutural que perpassa todos os níveis de ensino, desde as séries iniciais à pós-graduação. Stein e Morin propõem uma formação que seja integral, que ensine a pessoa a conhecer-se como um ser único e singular, mas também coletivo, visto que está inserido em uma comunidade.

Esta investigação traz conceitos e concepções sobre formação integral, autoconhecimento, autoformação e sentido da vida que podem viabilizar a reflexão crítica e contribuir com a reconfiguração do Novo Ensino Médio, tendo em vista a proposta de uma educação integral e o protagonismo juvenil. Nesse sentido, entre as contribuições dessa pesquisa, está a proposição de um conjunto de construtos indispensáveis para o desenvolvimento da formação de professores, de modo que a educação seja apreendida como um caminho de formação integral da pessoa. Desse modo, a importância desse estudo está nos reflexos que serão percebidos na prática pedagógica dos professores e nos estudantes que serão formados por eles.

Essa pesquisa brotou a partir da atuação da pesquisadora como professora no Ensino Médio, na graduação e também como educadora da fé, em grupos de catequese de jovens e adultos, na Igreja Católica. Observa-se a relevância e pertinência da investigação por constatar em salas de aula e grupos de catequese o quanto falta às pessoas terem conhecimento de si, engajamento em um propósito pessoal e comunitário e um entendimento acerca do sentido da vida. A partir dessas observações, pode-se constatar que as escolas, ao agirem como provedoras da educação, ainda não alcançaram o seu propósito de promover uma formação que seja integral e que auxilie o educando a formar-se como pessoa e a engajar-se na vida da sociedade de maneira crítica e participativa.

Justifica-se a pesquisa pelo fato de seu problema ter nascido a partir da necessidade de formar as pessoas em sua integralidade, observando os aspectos cognitivos, afetivos e profissionais, bem como do chamado que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fez às escolas de proverem uma educação integral. A formação é uma questão imperativa e transcorre a existência de cada indivíduo, tendo em vista que todos passam pela escola.

Com isso, admite-se a necessidade de subsidiar os professores, com uma formação integral que seja capaz de superar o pensamento fragmentado e renovar a prática pedagógica. Para tanto, foi necessário o pensar crítico sobre a prática dos professores e o papel social da escola, tendo por base a BNCC, a Lei 13.415/2017, o pensamento complexo de Morin (2014a), a proposta pedagógica de Stein (2003a) e o conceito de *purpose* (projeto vital) de Damon (2009); este conceito pressupõe despertar na juventude um pensamento a longo prazo e o desejo de fazer a diferença no mundo. A escolha da concepção de projeto vital em Damon se deu por este pesquisador ser uma referência nos estudos da área da juventude.

Ante o exposto, elegeu-se o seguinte problema:

Como os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos de Stein e Morin podem contribuir para a educação brasileira, que nesse momento propõe uma formação integral, na qual defende a necessidade de mudança paradigmática no Ensino Médio como um todo e, em especial, com foco no projeto de vida?

Em função disso, foram traçados os objetivos da pesquisa e definidos os procedimentos metodológicos, de modo a apontar possíveis respostas a tal problema.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Uma pesquisa, para ser desenvolvida, necessita de direcionamentos que ordenem seu percurso. Seguir uma direção significa que se tenha uma meta a ser alcançada, ou seja, um objetivo pretendido com o estudo. Creswel (2010, p.143) afirma que é imprescindível expor a declaração de objetivo, assim assevera:

A declaração de objetivo apresenta a intenção do estudo [...]. O objetivo também não são as questões de pesquisa, aquelas questões que a coleta de dados vai tentar responder [...]. Em vez disso, e mais uma vez, a *declaração de objetivo* apresenta os objetivos, a intenção ou as principais ideias de uma proposta de estudo.

Conforme Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 75) “os objetivos que se têm em vista definem, muitas vezes, a natureza do trabalho, o tipo de problema a ser selecionado, o material a coletar etc.” Com o intuito de declarar a intenção desse estudo, seguem os objetivos da pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar os saberes fundamentados nos pressupostos antropológicos, epistemológicos e educacionais propostos por Stein e Morin como subsídios para a formação integral no Ensino Médio.

1.2.3 Objetivos específicos

- a) Investigar a compreensão de ser humano e a proposta pedagógica de Stein e Morin para a formação integral da pessoa no Ensino Médio;
- b) Identificar as convergências antropológicas, epistemológicas e educacionais de Stein e Morin em relação a uma educação integral e complexa;
- c) Analisar as propostas de Stein e Morin como subsídios para o atendimento da proposição da nova Lei 13.415/2017 do Ensino Médio que defende a necessidade de mudança paradigmática como um todo, em especial por meio do projeto de vida dos alunos;
- d) Apresentar as possíveis conexões do pensamento steiniano e moriniano como contribuições para a formação integral e complexa dos discentes e docentes que atuam no Ensino Médio.

1.3 O CAMINHO DA PESQUISA: REFLEXÕES PERTINENTES

O desenvolvimento de uma pesquisa está intrinsecamente conectado com a história de vida do pesquisador e com seu amadurecimento intelectual. Diante disso, antes de anunciar e justificar os caminhos metodológicos, faz-se necessário apresentar alguns momentos da trajetória desta pesquisadora. Essas experiências perpassam a vida familiar e estudantil das séries iniciais, a formação acadêmica, a vivência missionária na Comunidade Católica Shalom e a experiência no magistério Superior e no Ensino Médio.

1.3.1 A pesquisadora e suas andanças: família, escola, missão e profissão docente

Sou a primeira das quatro filhas do casal Sinval e Etéria. Fui alfabetizada por minha mãe antes de ir à escola, pois ela era professora do antigo primário, hoje Ensino Fundamental – anos iniciais. Dona Etéria estudou até a 4ª série. Naquele momento histórico, há mais de 35 anos, era difícil encontrar graduados lecionando nos interiores e zonas rurais do Brasil. Tentou algumas vezes concluir o Ensino Médio, mas por situações adversas não foi possível. Tinha uma mente aguçadíssima. Era professora, comerciante e líder religiosa na comunidade que fazia parte. Com ela, aprendi a gostar das letras (livros) e a amar a Deus. As lembranças que mais marcaram minha memória, do período da infância, com minha mãe são: participar com ela das novenas de Natal e colaborar com as discussões do texto bíblico, e o incentivo dela para que eu decorasse poesias para declamar na igreja em momentos festivos como dia dos pais e das mães.

Já o senhor Sinval, meu pai, por sua vez, tinha apenas a 1ª série. Era desprovido de conhecimento científico, mas possuidor de grande habilidade prática e social. Era um homem acolhedor, amigável e muito afetuoso. Com ele, aprendi que a alegria e a felicidade podem fazer moradia no coração, apesar das dores e lutas diárias, bem como a valorizar e a respeitar as amizades. As memórias que adoçam minha alma, até hoje, são dos momentos em que ele brincava comigo e minha irmãs. Dentre os vários momentos destaco: quando faltava energia elétrica, brincávamos de esconde-esconde no escuro, e quando chovia, tomávamos banho de chuva. Foi um pai afetuoso e presente. Estar na presença dele era experimentar uma vida com poesia e comunhão.

As minhas irmãs se chamam Érica, Poliana e Fábia. Estar em convivência com elas, proporcionou-me inúmeras alegrias, mas também a desventura dos conflitos, que, desde cedo, tivemos que aprender a superar por meio do diálogo, respeito ou algum castigo de dona Etéria. Compartilhávamos as experiências familiares, os brinquedos e os amigos. Dentre as brincadeiras da infância destacam o brincar de missa e escola. Eu sempre era o “padre”, ou melhor, a sacerdotisa e a professora. Com elas, vivenciei a graciosidade e gratuidade da amizade, o cuidado do outro, a força do amor, do perdão e da reconciliação.

Por não terem tido acesso à educação formal, dona Etéria e seu Sinval acreditavam no poder da escola para preparar e fornecer a possibilidade de um futuro melhor para suas filhas. Por isso, não mediram esforços para provê-las com o ensino escolar. Onde morávamos o processo de escolarização era somente até a 4ª série, tendo em vista esse cenário, mudamo-nos de cidade para que continuássemos tendo acesso à educação formal.

Ao ingressar na escola, havia a ideia de que a mesma seria o lugar por excelência na qual se aprimoraria e aprenderia conhecimentos. As informações deveriam fazer parte do processo de aprendizagem, sem uma preocupação exclusiva com os conhecimentos a serem transmitidos, mas com a intenção de preparar a criança para a vida, e ser corresponsável pela formação da sua personalidade.

Todavia, os professores exerciam o magistério focados na transmissão de conteúdos e no cumprimento do currículo. A escola estava distante da proposta de preparar a criança para a vida e do que propunha Anísio Teixeira (2007, p. 49) em meados do século XX.

[...] educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares.

Vale ressaltar que a escola estava atada a um modelo de ensino tradicional, preocupava-se em colocar os educandos em uma forma já pronta. Tem-se a sensação de que o ambiente escolar tolhia a pessoa, tornava-a dócil e despreparada para as incertezas do futuro.

Este espaço físico, que se chama escola, mantém os alunos presos a uma cadeira, parados, sem expressão, inertes, conformados com aquela situação, e os que conseguem se desprender ou ao menos desejam são chamados de bagunceiros, desordeiros e rebeldes.

Educar respeitando a individualidade, os limites, as capacidades, e necessidades dos indivíduos deveria ser algo que a escola se propusesse a fazer. Os educandos passam grande parte do tempo na escola, a mesma necessitaria estar atenta às potencialidades, àquilo que, enquanto indivíduo, pode construir e

fazer. A inteligência e criatividade precisariam ser aguçadas e não podadas ou vistas como “coisas de criança”.

Sabe-se que a criança é curiosa, sempre pergunta sobre o porquê das coisas, e do mundo ao seu redor. Nesse sentido, a escola poderia acolher, incentivar e estimular a aprendizagem das crianças por meio dos seus questionamentos. Todavia, na realidade há uma castração dessa vontade ou desejo de descoberta.

Percebem-se professores apegados aos seus planos, programas e diretrizes, por isso, não abrem espaço para as crianças manifestarem sua curiosidade. Esses tais, com pulso firme, carregam o brio de possuidores da verdade e de todo o conhecimento.

Ao longo da experiência pedagógica, como aluna e como professora, foi possível identificar a distância do ambiente escolar da realidade das crianças. Estas vivenciam várias experiências que marcarão sua vida de modo indelével. Essas experiências se configuram em contemplar o céu e as estrelas, subir em árvores, enfrentar correntezas nos rios, brincar no escuro, experimentar brinquedos de montar e desmontar, entre outras. Quando, porém, chegam à escola, são tolhidas e podadas, ou seja, é arrancada pela raiz a energia vital que move a curiosidade, liberdade e expressão.

Em vez disso, educar é provocar perguntas, pois são elas que desafiam a inteligência. Quando uma criança é questionada, sente-se desafiada e parte em busca da resposta, deseja fazer a descoberta do conhecimento. Essa provocação da inteligência acontece tanto na escola quanto no lar. Rubem Alves, educador, filósofo, psicanalista e poeta brasileiro, certa vez, no exercício da psicanálise, atendeu a uma paciente que estava angustiada, porque não tinha tempo para educar sua filha, ao que ele respondeu dizendo: “Eu nunca eduquei meus filhos. Só vivi com eles” (ALVES, 2014, p. 36). O mesmo acredita que é nessa convivência que a criança faz pergunta e aprende o que interessa. O educando aprende quando é despertado nele o interesse, gosto pela coisa, disciplina ou conteúdo. Assevera que a aprendizagem deve ser um processo divertido, e é só com prazer que se aprende. Aprendizagem sofrida é logo esquecida, pois, “[...] a memória guarda o que deu prazer” (ALVES, 2014, p. 70).

Como docente, entendo que a escola é um dos lugares capazes de estimular as potências de todas as pessoas que passam por ela, encorajando-as àquilo que são chamadas a ser: um humano pleno, conhecedor de si e de suas aptidões. Contudo, quando não são incentivadas, mas repreendidas, podem se sentir podadas e ficar acabrunhadas por um bom tempo, ou toda a vida.

Quando criança, esta pesquisadora escrevia alguns versinhos, que sua mãe chamava de poesia, e seu pai exibia a escrita diante dos amigos, pleno de orgulho da sua primogênita, que já sabia ler e escrever. Todavia, quando esses “manuscritos” foram apresentados à professora, ela os ignorou e disse que não levariam a lugar algum e que tinha mesmo era que me ater aos estudos se quisesse ser uma “doutora”.

Após ouvir esse discurso, a poesia foi engavetada, e muito raramente passeava por suas paisagens, apesar de nelas sentir gozo e contentamento. Abraçou o lado prosaico da existência. Ao olhar, especificamente, para essa experiência vivenciada, cabe a reflexão que Edgar Morin (2014a, p. 52) faz sobre a condição humana, onde afirma que estamos prisioneiros de uma visão restrita, e que o ser humano é complexo e traz em si caracteres antagonistas: *sapiens e demens* (sábio e louco), *faber e ludens* (trabalhador e lúdico), *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário) *economicus e consumans* (econômico e consumista) *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético).

Ao expor sobre o aspecto prosaico e poético da vida, Morin¹ afirma que:

As coisas prosaicas são importantes para se ganhar o pão de cada dia, para sobreviver, mas a qualidade de vida está na poesia, ou seja, a comunhão, a fraternidade, o amor, a festa. [...] Vivemos na terra poeticamente e prosaicamente. [...] A grande questão é como ajudar o ser humano a viver sua vida e a vivê-la poeticamente. [...] Viver poeticamente é ser capaz de exprimir sua personalidade, suas comunhões, suas participações, suas curiosidades, ou seja, de pensar a condição humana.

A partir dessa fala de Morin, sobre o pensar a condição da pessoa humana, esta pesquisadora relatará um pequeno detalhe da sua experiência como missionária da Comunidade Católica Shalom e a condição humana. Essa comunidade tem como baluartes Teresa D'Ávila e Francisco de Assis. Teresa é apresentada como uma mestra que ensina o caminho de intimidade com Deus por

¹ Em palestra proferida em uma vídeoconferência e disponibilizada no site do grupo de pesquisa “Paradigmas educacionais e formação de professores – PEFOP”.

meio da oração, e Francisco como aquele modelo de desprendimento dos bens materiais, mas também de comunhão e fraternidade com os outros humanos e a natureza.

Os membros da comunidade têm a experiência da vida comunitária, compartilham a existência com pessoas que possuem famílias, culturas e educação diferentes. Para que a convivência fosse possível, eram necessários o respeito e o exercício da compreensão. Ao comentar sobre a necessidade da compreensão, Morin² adverte:

É evidente que a necessidade de compreender inclui a necessidade de compreender a si próprio, de conhecer os mecanismos da mentira a si próprio, os mecanismos do egocentrismo que nos fecha. É um trabalho absolutamente fundamental e que nos falta.

Nessa vivência, cada missionário era incentivado a trilhar a via do autoconhecimento, tendo em vista que, todos devem ter consciência de si e da sua condição. É pertinente observar que, Morin (2014a) faz uma crítica ao sistema educacional por não ensinar o autoconhecimento. Durante o tempo de permanência na comunidade, foi possível observar, com o pastoreio, o quanto as pessoas não se conheciam e não conseguiam enfrentar e resolver seus problemas. Isso acometia a indivíduos que tinham passagem pela faculdade ou não, que tinham instabilidade financeira e segurança, quanto àqueles que moravam em bairros periféricos.

A Comunidade Shalom proporcionava formações diversificadas aos seus membros. Essas formações eram de cunho bíblico, espiritual, humano e psicológico. Em uma dessas formações foi possível o contato com a filósofa e monja carmelita Edith Stein e a logoterapia³ de Viktor Frankl.

Nesse processo de formação, aconteceram muitas contribuições, das quais destaco as seguintes: saber da origem judaica de Stein, da sua renúncia à fé aos 13 anos, da sua busca pela verdade que a fez trilhar o caminho da filosofia e depois abraçar a fé cristã. Outro destaque foi a logoterapia, uma escola psicológica, que auxilia as pessoas a encontrar um sentido e propósito para a existência. Esse desejo

² Em palestra proferida em uma vídeoconferência e disponibilizada no site do grupo de pesquisa "Paradigmas educacionais e formação de professores – PEFOP".

³ Conforme Souza e Gomes (2012, p. 52), é uma escola psicológica de caráter fenomenológico, existencial e humanista, conhecida também como a Psicoterapia do Sentido da Vida ou, ainda, a Terceira Escola Vienense em Psicoterapia.

de conhecer a verdade e de encontrar um sentido para a vida, conduziu-me à graduação em filosofia e a exercer a docência como um ministério e uma vocação.

A partir desse anseio de encontrar a verdade e um sentido para a existência, ingressei no curso de Filosofia. Era bacharelado e fornecido por apenas uma Faculdade privada na cidade de Rio Branco. Enquanto cursava Filosofia, fiz um vestibular para a Universidade Federal do Acre (UFAC) e fui aprovada para estudar Pedagogia, cheguei a realizar dois semestres. Todavia, quando abriram o curso de Filosofia licenciatura, migrei para ele, por meio de outro vestibular, e tranquei a Pedagogia.

Após concluir o curso de Filosofia na Ufac (2012) fiz uma especialização em educação pelo Centro Universitário Claretiano (2013). Em 2014, iniciei o exercício do magistério Superior, na Faculdade Diocesana São José (FADISI). Nessa faculdade, trabalho com os alunos da graduação de Filosofia, que, em sua maioria, são seminaristas e estão em processo de preparação e discernimento vocacional para o sacerdócio. Ao acompanhá-los, é perceptível a “angústia” que adentra o coração de todo ser humano com relação ao que fazer de si, e o que lhe dará realização e felicidade. A escolha de uma profissão/vocação faz parte do projeto de vida da pessoa e, por isso, necessita receber uma formação que a auxilie escolher e tomar uma decisão.

Fiz mestrado em Teologia, entre os anos 2015 – 2017, pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE) de Belo Horizonte. Com o intuito de não me afastar da filosofia, empreendi a pesquisa em Agostinho de Hipona, um pensador cristão que transita pela filosofia e teologia. No mestrado tive contato com o pensamento complexo de Edgar Morin, de modo particular, na disciplina de “Ecoteologia”. Nessa matéria pude estudar a encíclica *Laudato Si'*, do Papa Francisco.

A teologia é uma ciência que dialoga com outras áreas do conhecimento, procura ter uma visão integral da realidade e do ser humano. A partir da referida disciplina, refletiu-se sobre como tudo está interligado no mundo. A natureza, a sociedade, a economia e o ser humano estão interconectados, por isso, a urgência em superar o pensamento fragmentado.

O pensamento complexo auxilia a refletir sobre a função social da escola de prover uma educação integral que auxilie o educando a perceber que sua vida está

conectada às realidades sociais, econômicas, culturais e políticas. Ele não é um ser isolado ou proprietário do meio ambiente. Todavia, esse processo formativo precisa ser iniciado com os professores. É necessário que, primeiro, os docentes rompam com o pensamento cartesiano e comecem a trilhar o caminho da educação integral.

Em 2020, fui convocada pela Secretaria de Estado de Educação do Acre para lecionar Filosofia aos estudantes do Ensino Médio. Era o primeiro ano da pandemia do covid-19, a escola, em geral, estava submersa em uma realidade incerta e amedrontadora. Os (as) alunos (as) das Escolas Estaduais estavam sem aulas presenciais, a Secretaria de Educação organizou alguns módulos de aulas que eram transmitidos por um canal de TV e a assistência estudantil era realizada pelos professores, por meio dos grupos de WhatsApp. Os alunos que não tinham acesso à internet iam à escola retirar as apostilas.

Esse contexto pandêmico atestou, com grande veemência, a desigualdade que há entre os brasileiros, e o quanto as escolas da rede pública estão obsoletas digitalmente, tanto em seus espaços físicos, por não disponibilizarem laboratórios de informática, quanto em seu corpo docente, pois havia professores que não sabiam enviar um documento pelo WhatsApp. A necessidade de inclusão digital desafiou docentes e discentes.

Ao chegar à escola pública, encontrei alguns desafios com a coordenação, que seriam facilmente resolvidos por meio da abertura ao diálogo. Um episódio muito peculiar me desestabilizou emocionalmente e levou-me a refletir o quanto a escola necessita humanizar as suas relações. O referido episódio foi o seguinte: a escola tinha suspendido o atendimento aos alunos presencialmente (esse atendimento era para entrega e retirada de apostilas), devido ao aumento nos casos de covid, mas iria retornar a atender apenas no turno da manhã. Fez uma escala e incluiu os professores, inclusive aqueles que tem contrato apenas no turno da tarde. Ao saber do cronograma, informei à coordenação que não poderia comparecer e que meu horário de trabalho era à tarde.

Tendo em vista que não estava ministrando aulas presenciais, dispus-me a ir à escola à tarde para ajudar a coordenação, mas minha proposta não foi aceita, e a coordenadora pediu que entrasse em contato com a diretora. Ao fazer contato, a mesma não quis me atender pessoalmente e disse que, se não comparecesse à escola, no horário indicado, eu receberia advertência. Ao perceber em diferentes

momentos a intransigência e falta de diálogo da coordenação, solicitei remanejamento à Secretaria de Educação.

Ante esse acontecimento, cabe a reflexão feita por Alarcão (2001, p. 17) sobre o contexto escolar, onde assevera que:

Um bom contexto de trabalho requer um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve desempenhar. A escola tem de ser a escola do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e enturpecedora (sic.).

Ao refletir sobre a escola e o processo educacional, Alarcão (2001, p. 16) afirma que a escola é um local, um contexto e um tempo educativo. Enquanto lugar, é um edifício, mas esse edifício não pode ser reduzido às salas de aula, é necessário encontrar espaço para convivência, cultura e trabalho em equipe (ALARCÃO, 2001, p. 16). Pode-se, ainda, acrescentar às reflexões de Alarcão: a escola é um lugar no qual professores e alunos aprendem a resolver os conflitos por meio do diálogo e da compreensão e acolhimento do outro.

A escola, enquanto contexto, é entendida como um contexto de trabalho, que para o aluno é a aprendizagem e para o professor, a educação em sua multiplicidade de funções. Para Alarcão (2001, p. 17) a aprendizagem se dá por meio do esforço, por isso, crianças e jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar e investir no estudo e na compreensão. Todavia, pondera que, “esforçar-se não deve equivaler a desprazer, mas tampouco pode traduzir-se em metodologias de papinha feita, castradoras do desenvolvimento das potencialidades escondidas em cada um” (ALARCÃO, 2001, p. 17).

Para além de lugar e contexto, a escola é também tempo. Alarcão (2001, p. 18) assegura que esse tempo é:

Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada. [...] A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como a memorização, a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco.

A escola é uma organização na qual as pessoas são fundamentais para a sua existência. Todos são atores protagonistas. Todavia, Alarcão (2001, p. 23) alerta

que, “[...] se os alunos passam pela escola, os professores ficam e acompanham o desenvolvimento da instituição. Por isso, e também pelas responsabilidades que assumem, os professores são atores de primeiro plano.”

Com o intuito de que o tempo do aluno na escola seja proveitoso e que a educação e o processo formativo da pessoa cumpram sua missão, Stein (2003b, p. 67) pontua: “que outra coisa queremos alcançar com a educação, se não que o jovem que nos foi confiado chegue a ser um verdadeiro homem e seja autenticamente ele mesmo”.

Esta pesquisadora tem uma visão humanística e está preocupada com o modelo de humano que é difundido, o estilo de vida e de comunidade, bem como as relações que são estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade. Reconhece ainda a necessidade de humanizar a educação, tal como é apresentada no documento da Congregação para a Educação Católica (2018, n. 8):

É necessário, portanto, humanizar a educação, ou seja, torná-la um processo em que cada pessoa possa desenvolver as próprias atitudes profundas, a própria vocação e assim contribuir para a vocação da própria comunidade. “Humanizar a educação” significa colocar a pessoa no centro da educação, em um quadro de relações que compõem uma comunidade viva, interdependente, vinculada a um destino comum.

Ante o exposto, percebe-se que a realização de uma pesquisa está conectada com a história de vida do pesquisador e sua visão de mundo, conforme atesta Gamboa (2012, p. 165 – 166):

Por trás de uma determinada abordagem, está a visão de mundo do investigador, que lhe permite organizar os diferentes elementos e pressupostos que integram a lógica da pesquisa e relacionar os processos do conhecimento e os interesses que os orientam. [...] Essas reflexões permitem definir melhor as alternativas e as opções teórico-metodológicas que os pesquisadores assumem, à medida que elucidam para quem, para que tipo de homem e em função de que tipo de sociedade realizam suas pesquisas.

Assim, a trajetória de vida da pesquisadora que inclui sua vivência familiar e escolar, sua experiência de fé, sua caminhada existencial como missionária, sua profissão docente e o contato com os escritos de Stein e Morin a conduziram a delinear esta pesquisa, com foco em uma educação integral e humanizadora, e que conduza os educandos a projetarem a sua existência em prol da comunidade.

1.3.2 A metodologia do trabalho

Esta pesquisa, cujo tema é “*Educação e Humanidade: a formação integral no Ensino Médio a partir dos pressupostos educativos, epistemológicos e antropológicos de Edith Stein e Edgar Morin*”, tem uma abordagem qualitativa do tipo exploratória.

A pesquisa qualitativa para O’Leary (2019, p. 188), “apela tanto para a lógica indutiva quanto para a dedutiva, aprecia as subjetividades, aceita múltiplas perspectivas e realidades, reconhece o poder da pesquisa sobre participantes e pesquisadores [...]”. E Creswell (2010, p. 211) afirma que, “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”.

A pesquisa qualitativa exploratória e documental visou proporcionar maior familiaridade com o problema para torná-lo explícito, pois foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e análise de documentos e recomendações referentes a legislações para o Ensino Médio. Ao explanar sobre a pesquisa bibliográfica, Severino (2013, p. 122) afirma que, “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”

Desse modo, a pesquisa desenvolveu-se a partir dos seguintes momentos: 1) eleição dos textos norteadores dessa tese: o livro *Estructura de la persona humana*⁴ de Stein (2003a), o texto *Os sete saberes necessários à educação do futuro* de Morin (2014a), o escrito *O que o jovem quer da vida?* de Damon (2009,); a *Lei 13.415/2017* e a *BNCC* que são documentos normativos da educação brasileira voltada ao Ensino Médio e à proposta para um Novo Ensino Médio; 2) fichamento e análise dos escritos selecionados, bem como, de outros textos que serviram de embasamento teórico; 3) levantamento do Estado da Arte e o planejamento quanto à análise e interpretação dos dados coletados, a saber: definição dos descritores, revisão de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

⁴ Para esta pesquisa foram utilizadas algumas obras de Stein e outros autores em espanhol, e todos os excertos foram traduzidos pela pesquisadora.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O texto para apresentação da pesquisa foi estruturado em sete capítulos, destacam-se os aspectos pertinentes e centrais de cada parte. Iniciou com a Introdução onde se apresentou a proposta do estudo e o caminho metodológico da pesquisadora. O segundo capítulo com o título *Os estudos em Edith Stein e Edgar Morin: caminhos que se entrelaçam na complexidade* foi organizado com o objetivo de demonstrar, por meio do estado da arte, sob a visão de Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002) o que se tem produzido em Stein e Morin. Para realização desse capítulo foi necessário um levantamento de dados nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

O terceiro capítulo intitulado *Pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos propostos por Edith Stein* foi estruturado com a finalidade de apresentar a trajetória intelectual de Stein, seu engajamento político e social, a sua sede pela verdade e o seu compromisso com a formação integral do ser humano. Desse modo, apresentou-se a concepção de pessoa humana para essa filósofa, bem como a visão pedagógica do processo formativo.

Com o título *Pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos propostos por Edgar Morin*, organizou-se o quarto capítulo com o objetivo de apontar o quanto a vida intelectual de Morin está associada à luta social, política e educacional. O capítulo foi tecido com a apresentação do paradigma newtoniano-cartesiano e a proposta de superação desse paradigma por meio da teoria da complexidade. Após, abordou-se o pensamento moriniano acerca do humano, assim como, a educação pela via da complexidade.

O quinto capítulo, cujo título é *Ensino Médio, formação integral e projeto de vida* foi estruturado para abordar o percurso da educação básica, com foco no Ensino Médio e a proposta da implantação do Novo Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/17. Para isso, foi necessário discorrer sobre o que é a educação básica e o Ensino Médio compreendido como uma das etapas do ensino básico, promovido pelo Estado, assim como o conceito de formação integral e a inclusão da disciplina projeto de vida ao currículo escolar. Para uma melhor visualização da proposta

pedagógica do Novo Ensino Médio foi realizado um tópico sobre a implantação desse “novo” modelo de educação no estado do Acre.

O sexto capítulo intitulado *Novo Ensino Médio e projeto de vida: conexões, tessituras e os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos steinianos e morinianos como subsídios para a mudança paradigmática no Ensino Médio* apresenta os temas/conceitos sobre formação integral e projeto de vida a partir dos pressupostos de Stein e Morin, com o intuito de contribuir com as tessituras dessas temáticas, e assim, auxiliar o fortalecimento da proposta da educação integral e da construção do projeto vital pelo aluno. Por fim, as considerações finais que explanam sobre as contribuições da pesquisa, suas limitações, bem como as motivações para novos trabalhos e aprofundamentos.

2 OS ESTUDOS EM EDITH STEIN E EDGAR MORIN: CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM NA COMPLEXIDADE

Quando o outro me “comunica” seu pensamento, me abre passo a passo o caminho para a compreensão do sentido que se constituiu originalmente em seu pensamento. E quando eu o vivencio, isso me impulsiona a “continuar pensando”, o que já não é uma reprodução, mas uma produção original e na qual se abre uma nova existência parcial da conexão de sentido da totalidade. Desta forma, vai-se tecendo um “intercâmbio de pensamentos” um pensar conjunto que já não se experimenta como vivência de um ou de outro, mas como nosso pensamento comum.

Todo cultivo da ciência é feito desta forma. O que eu contribuo como “aporte próprio” para o desenvolvimento da ciência, com rendimentos originais do meu pensamento, tudo isso nasce em virtude do patrimônio já reunido, que eu recebo, e torna-se por sua vez o fundamento sobre o qual outros continuarão a construir. E com esta minha ação espiritual me encontro incorporado a uma grande conexão de motivações, ao processo cognitivo da humanidade. (STEIN, 2005, p. 382)

Esse capítulo traz a revisão de literatura feita a partir dos estudos em Stein e Morin, por meio do estado da arte, com o intuito de se perceber o caminho trilhado por outros pesquisadores, bem como, os seus interesses, objetivos e áreas de conhecimento quando se propuseram a pesquisar a formação e o ser humano para os referidos autores, que trazem em suas raízes uma origem comum com o judaísmo e na mente e no coração uma inquietação por uma educação integral do ser humano.

A formação do ser humano foi tema central das pesquisas de Stein e Morin. A filósofa alemã concebe o ser humano como uma estrutura psicofísica e espiritual e o processo educativo como um projeto antropológico. É imprescindível que o ser humano saiba quem ele é e qual a sua posição no mundo. O educador francês anseia por uma educação que supere o pensamento fragmentado e ensine ao homem a sua condição humana, sua identidade terrena, a compreensão e a ética.

Esse estudo se propôs a trabalhar com o pensamento antropológico, epistemológico e educativo de Stein e Morin. Para isso, realizou pesquisas na

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na SciELO e não se encontrou um único texto que aborde os dois autores juntamente, bem como, a possibilidade da proposta educacional desses educadores de fundamentar a proposta do Novo Ensino Médio. Desse modo, essa investigação pretende contribuir, por meio da proposta antropológica, epistemológica e educativa steiniana e moriniana, com a educação brasileira, etapa do Ensino Médio, que, por meio da BNCC, convoca as escolas a promover uma formação integral e auxiliar os estudantes a construir o projeto de vida.

Stein e Morin estavam separados geograficamente, contudo viveram angústias semelhantes devido ao avanço do nazismo. Presenciaram o quanto a humanidade pode caminhar para a barbárie e não para um progresso humano. Por isso, a educação tem uma missão fundamental na vida das pessoas, pois as humaniza. Assim, os pensamentos steinianos e morinianos se encontram e se entrelaçam na complexidade, pois defendem uma formação que contemple o ser humano em todas as suas dimensões (biológica, física, psíquica) e o auxilie a encontrar um sentido para a vida e colocar os dons e profissão a serviço da comunidade.

2.1 FASE INICIAL DA PESQUISA: ESTADO DA ARTE

Para iniciar essa pesquisa, optou-se pela realização de um levantamento do tipo Estado da Arte. Entende-se essa modalidade de pesquisa como um estudo que procura abranger toda uma área de conhecimento. Para que seja possível sua realização não basta estudar os resumos de teses e dissertações, mas também as produções realizadas em congressos e publicadas em periódicos da área. Todavia, quando o estudo aborda apenas um setor do tema é denominado “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 39 – 40).

Essas pesquisas têm um caráter bibliográfico e buscam mapear a produção acadêmica em diversas áreas do conhecimento. Conforme Ferreira (2002, p. 258):

[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Ao apontar a contribuição das pesquisas do tipo estado da arte, Romanowski e Ens (2006, p. 39) afirmam que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 43), para uma pesquisa do tipo estado da arte são necessários os seguintes procedimentos a serem realizados pelo pesquisador:

- Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- Levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- Coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- Análise e elaboração das conclusões preliminares.

A realização da pesquisa é feita por meio da análise de dados encontrados nas bases de catálogo e bancos de resumo, na qual se realiza a leitura e categorização. Ao iniciar os estudos, o pesquisador acredita que encontrará resumos homogêneos, todavia se depara com uma enorme heterogeneidade, que pode ser esclarecida devido as diferentes representações dos autores quanto a este gênero discursivo, e pelo confronto dessas representações com características de situação comunicacional, alterações de material e regras das entidades que divulgam os resumos (FERREIRA, 2002, p. 264).

A pesquisadora André (apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 46) comenta que a variedade na apresentação dos resumos pode limitar a pesquisa, pois alguns

são bem abreviados e outros confusos. No entanto, Ferreira (2002, p. 269) traz um entendimento diferente acerca da variedade dos resumos, pois:

Ele [o pesquisador] pode surpreender-se entendendo cada resumo como único e individual porque produzido em determinadas condições de produção e de leitura, que pressupõem outro leitor, outra finalidade. [...] O resumo permite outras descobertas, se lido e interrogado para além dele mesmo, numa prática de leitura mais “livre”, aquela fora dos preceitos previstos pelo autor.

A pesquisa desse capítulo se configura em estado do conhecimento, porque baseou suas análises em resumos de teses e dissertações, bem como artigos que versavam sobre os temas que envolvem formação integral, pessoa, comunidade, empatia, antropologia, juventude e Edith Stein e Edgar Morin. Teve como finalidade observar a pertinência da tese e conhecer o que já foi produzido sobre a temática, quais as metodologias usadas, os objetivos apresentados, bem como onde foram realizadas e as possíveis conexões que o tema propõe.

2.2 OS DADOS COLETADOS

O levantamento do Estado da Arte exigiu a definição dos seguintes procedimentos e etapas:

- a) Definição dos descritores: Edith Stein e Edgar Morin;
- b) Definição dos descritores: Edith Stein; com esses descritores, fez-se uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os seguintes descritores na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO): pessoa e Edith Stein; formação e Edith Stein; comunidade e Edith Stein; empatia e Edith Stein;
- c) Definição dos descritores: Edgar Morin e formação integral; Edgar Morin e antropologia; Edgar Morin e juventude na BDTD e os seguintes descritores na SciELO: Edgar Morin e educação; Edgar Morin e formação; Edgar Morin e condição humana;
- d) Após definição dos descritores, fez-se um levantamento dos trabalhos junto à BDTD e ao banco de dados da SciELO;
- e) Com os descritores Edith Stein e Edgar Morin não foi encontrado nenhum trabalho, tanto na BDTD quanto na SciELO;

f) Com os descritores Edith Stein, foram localizados 41 (quarenta e uma) teses e dissertações na BDTD e selecionadas dezesseis, em razão de que as demais versavam sobre a área da saúde, psicologia e religião. Todavia, foram analisadas quatorze, porque dois trabalhos não estavam disponibilizados no site das instituições;

g) Com os descritores Edgar Morin e Formação Integral, foram achados 28 trabalhos na BDTD e escolhidos três, porque os demais, apesar de terem algum dos descritores, não faziam conexão com a temática dessa pesquisa, pois tratavam de formação integral na área da saúde, teologia, esporte e educação infantil;

h) Com os descritores Edgar Morin e Antropologia, foram encontradas 18 teses e dissertações na BDTD e selecionados seis trabalhos, pois os demais discorriam sobre educação infantil, imaginário e autores que não faziam relação com essa pesquisa. Todavia, foram analisadas duas, porque quatro trabalhos não estavam disponibilizados no site das instituições;

i) Com os descritores Edgar Morin e Juventude, foram localizadas 11 pesquisas na BDTD e selecionadas duas, porque as demais tratavam de conteúdos desconectados desta pesquisa como religião, mídia, violência e feminismo.

j) Quanto aos descritores pesquisados na SciELO, que envolvem a filósofa Edith Stein, obtiveram-se os seguintes resultados: pessoa e Edith Stein foram encontrados quatro; formação e Edith Stein foram identificados quatro resultados, mas três faziam parte da pesquisa sobre pessoa, portanto um selecionado; comunidade e Edith Stein com três trabalhos, todavia, um faz parte da pesquisa sobre formação, outro em pessoa e outro não fez relação com a pesquisa; e empatia e Edith Stein foram vistos seis trabalhos, mas dois não correspondem à pesquisa e um fez parte da pesquisa sobre pessoa. Assim, localizou-se um total de oito artigos;

k) Com relação aos descritores em Edgar Morin na SciELO apontaram os seguintes resultados: formação e Edgar Morin foram encontrados quinze e selecionados dois, porque os demais discorriam sobre a área da saúde; educação e Edgar Morin foram identificados 27 e selecionados 5, pois, os outros eram na área da saúde, todavia um fazia parte da pesquisa sobre formação. Quanto aos descritores condição humana e Edgar Morin, observou-se três, mas nenhum fazia relação com essa pesquisa;

l) Dentre os trabalhos selecionados na BDTD e na SciELO, com os descritores expostos acima sobre Edith Stein e Edgar Morin, 35 formaram o *corpus* da investigação;

m) Para examinar os dados dos trabalhos da BDTD, criou-se uma tabela para anotar as seguintes categorias: instituição de ensino, programa *stricto sensu*, região, metodologia, temas e objetivos.

n) A análise dos dados dos artigos selecionados na SciELO foi realizada por meio de uma tabela na qual anotou-se o problema, objetivo, metodologia e conclusão.

2.2.1 A presença/ausência do pensamento de Edith Stein nas pesquisas na BDTD

Apresenta-se a seguir a análise realizada por meio dos resumos, das dissertações e teses selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD com os descritores Edith Stein.

Quadro 1 – Relação das dissertações encontradas na BDTD em Edith Stein.

DISSERTAÇÕES – EDITH STEIN			
Título	Autor	Instituição	Ano
A antropologia de Edith Stein: entre Deus e a Filosofia	KUSANO, Mariana Bar	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009
A articulação entre escola e comunidade do entorno em um projeto de literatura marginal: um olhar fenomenológico	CARNEIRO, Suzana Filizola Brasiliense	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2011
A Empatia e o Diálogo Judaico-Cristão em Edith Stein	SILVA, Luís Carlos de Carvalho	Universidade Federal de Juiz de Fora	2013
O tema da empatia em Edith Stein	BAREA, Rudimar	Universidade Federal de Santa Maria	2015
Escola na contemporaneidade e o sentido humanizador da educação: concepções da Igreja Católica Apostólica Romana	NOVAIS, Luis Eduardo Duarte	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016
O conceito de pessoa em Edith Stein	BAVARESCO, Gilson	Universidade de Caxias do Sul	2017

A formação integral da pessoa em Edith Stein: perspectivas teológicas e pedagógicas	TEIXEIRA, Patrícia Espíndola de Lima	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2017
A pessoa humana em formação: contribuições da antropologia filosófica de Edith Stein para a formação em psicologia no Brasil	BATISTA, Danillo Lisboa	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2018
Pessoa, comunidade e empatia em Edith Stein	CRUZ, Manuele Porto	Universidade de Brasília	2018
Vivenciando a experiência do outro: empatia em Edith Stein	ARAÚJO, Marcelo Cabral de	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2020

Fonte: a autora, com base nos dados coletados na BDTD, 2022.

A dissertação de Mariana Bar Kusano (2009) com o título “*A antropologia de Edith Stein: entre Deus e a Filosofia*” teve por objetivo “[...] demonstrar de que maneira a antropologia de cunho filosófico e a antropologia que repousa sobre os dados Revelados, constituem o fundamento da prática e da teoria pedagógica” (KUSANO, 2009, p. 8). A autora não apresentou o problema no resumo nem na introdução e a conclusão encontra-se nas considerações finais, onde afirma que: Edith Stein concebe a pessoa em uma dimensão corporal que mantém relação com o mundo, os objetos e as demais pessoas; essa interação é a condição de possibilidade do conhecimento humano. Essa pessoa possui uma alma que se divide em duas esferas: uma mais baixa, a psique (âmbito reativo e instintivo), e a outra mais alta, o espírito (entendimento, vontade e capacidade de desenvolver as potencialidades humanas). A antropologia de Stein transita entre a filosófica e teológica. O ser humano é um ser finito que pode se relacionar com um ser infinito, por isso, o seu modo de conhecer passa via da razão natural e da razão sobrenatural (KUSANO, 2009, p. 115 – 118).

O trabalho de Suzana Filizola Brasiliense Carneiro (2011) intitulado “*A articulação entre escola e comunidade do entorno em um projeto de literatura marginal: um olhar fenomenológico*” apontou o seguinte objetivo: “compreender como o fenômeno da articulação entre escola e comunidade do entorno se desvelou ao longo de um projeto de literatura marginal, coordenado por jovens da comunidade (coletivos), envolvendo alunos do Ensino Fundamental II da escola” (CARNEIRO,

2011, p. 8). O estudo foi realizado a partir de algumas reflexões norteadoras, apresentadas na Introdução. Carneiro (2011, p. 16) expôs as seguintes questões: “ao lado da escola e das famílias, como a comunidade do entorno pode participar do processo educativo de maneira efetiva? Ela tem um papel na tarefa educativa? Como ela pode se articular com a escola? Quais os ganhos e desafios dessa articulação?”

A pesquisadora Carneiro (2011, p. 8) concluiu o seu trabalho afirmando que:

O fenômeno da articulação mostrou-se como possibilidade de formação de vivências comunitárias, compreendidas por Edith Stein como unidades de vida que se formam em torno de núcleos de sentido comum. Uma vivência comunitária entra em vigor quando os indivíduos se oferecem espontaneamente uns aos outros, estão abertos uns em relação aos outros.

A pesquisa de Luís Carlos de Carvalho Silva (2013) cujo tema é “*A Empatia e o Diálogo Judaico-Cristão em Edith Stein*” não apresentou o problema em seu resumo, e o mesmo também não consta na introdução. O trabalho teve como objetivo: “perscrutar a vida de Edith Stein, com o intuito de incluí-la no rol dos precursores do Diálogo Judaico-Cristão” (SILVA 2013, p. 5). Silva (2013, p. 190) apontou a conclusão da pesquisa somente no tópico conclusão, assim assevera:

A empatia é o caminho natural para o intercâmbio entre as religiões, possibilitando ao crente entender que a experiência espiritual do “outro” é semelhante à sua. A intersubjetividade garante a vivência pacífica das várias religiões numa estrutura comunitária. Diante de tudo que foi refletido pode se afirmar que Edith Stein manifesta, em sua vida e em sua obra, ser uma pessoa que encarna a empatia, reflexo de sua vivência dialogal entre cristãos e judeus. A reflexão steiniana a coloca como precursora não só do diálogo judaico-cristão, mas também do diálogo inter-religioso, a partir do *Einfühlung* como polo unificador de todas as pessoas.

A dissertação de Rudimar Barea (2015) com o título “*O tema da empatia em Edith Stein*” partiu da seguinte discussão: “como Edith Stein posiciona-se filosoficamente na busca da essência do tema da empatia e quais são as perspectivas que se abrem desde sua investigação” (BAREA, 2015, p. 7), e teve como objetivo: “descrever, desde uma perspectiva steiniana, sobre o tema da empatia, como elemento constituidor da singularidade da pessoa humana nas relações que estabelecemos subjetiva e intersubjetivamente com o outro” (BAREA, 2015, p. 7). A conclusão da pesquisa não foi apresentada no resumo, todavia se extraiu das considerações finais. Barea (2015, p. 108) concluiu assim:

Na medida em que descrevemos sobre a essência do ato da empatia em Stein, descobrimos que a empatia se efetiva plenamente em seu caráter genuíno, quando captamos a essência da vivência alheia e vivenciamos como se fosse nossa. Ou seja, o conteúdo originário da vivência do outro é vivido de forma não-originária, por aquele que empatiza a sua vivência. Por conseguinte, durante o ato de empatizar, captamos o dar-se da vivência alheia, desde a sua singularidade e do tempo fenomenológico, que motivou o seu estado vivencial presente. Logo, quando empatizamos a vivência originária do outro, consideramos a possibilidade de vive-la em modo pleno, de modo não-originário dado que possuímos a mesma estrutura vivencial.

O trabalho de Luis Eduardo Duarte Novais (2016) cujo tema é “*Escola na contemporaneidade e o sentido humanizador da educação: concepções da Igreja Católica Apostólica Romana*” teve como objetivo: “analisar a relação entre as concepções de educação da Igreja Católica e o significado da escola na contemporaneidade” (NOVAIS, 2016, p. 8). O resumo não abordou o problema, porém estava exposto na introdução. Para o autor, a questão principal da pesquisa foi: “quais as contribuições da Igreja Católica para as discussões acerca do significado da educação escolar na sociedade contemporânea” (NOVAIS, 2016, p. 21). Novais (2016, p. 8) apontou como conclusão que:

[...] é preciso empreender, no âmbito escolar, uma formação integral que garanta ao estudante a competência para se autoconhecer como sujeito eticamente livre e responsável por suas escolhas, vivendo seu relacionamento com Deus, consigo mesmo, em interação com as pessoas de seu entorno e o meio ambiente.

A pesquisa de Gilson Bavaresco (2017, p. 5) intitulada “*O conceito de pessoa em Edith Stein*” assinalou o seguinte objetivo:

[investigar] como a questão antropológica, no contexto em que Stein elaborou a sua obra, erigiu-se como tema tão importante na Alemanha e algumas questões que estão envolvidas com essa problemática, bem como analisou-se minimamente a peculiaridade do método fenomenológico quando aplicado à questão do ser humano.

O autor não abordou o problema no resumo, tampouco na introdução. Bavaresco (2017, p. 83) apresentou a conclusão nas considerações finais, e pontuou o seguinte:

[...] podemos afirmar que os resultados de nossa análise chegaram à compreensão daquilo que é o esboço do conceito de pessoa humana no

Aufbau, pois ela é caracterizada pela consciência e liberdade, na qual, como centro de atos (que se diferencia do centro anímico da animalidade) e não restringindo-se a significar a intelectualidade (mas com o termo Geist envolvendo um leque de atos de diferentes tipos, como em Scheler, que incluem os atos volitivos, por exemplo), tem, em sua vida intencional, o caráter de um poder ordenador da matéria com a qual trabalha (oriunda dos sentidos e da sensibilidade afetiva), além de seu poder configurador de si mesmo. Um dos elementos essenciais de sua descrição é a do espírito como intrinsecamente ligado à alma, que se caracteriza por ter dimensões (profundidade).

A pesquisadora Patrícia Espíndola de Lima Teixeira (2017) desenvolveu um estudo com o tema “*A formação integral da pessoa em Edith Stein: perspectivas teológicas e pedagógicas*”. O trabalho teve como objetivo: “realizar um diálogo entre Educação e Teologia, a fim de compreender a antropologia como diretriz pedagógica para a formação da pessoa humana” (TEIXEIRA, 2017, p. 8). O problema foi exposto, na introdução do trabalho, assim: “como formar a pessoa humana configurada como um ser integral, empático e com abertura ao transcendente?” (TEIXEIRA, 2017, p. 13). A conclusão foi abordada no resumo, Teixeira (2017, p. 8) concluiu em sua pesquisa que:

[...] Edith Stein aponta para a base antropológica como primazia de toda a atividade formativa, identificando a totalidade, a unicidade e a irrepetibilidade com que cada pessoa é constituída e invocada a uma vida de reciprocidade com o outro, através da relação empática. Como maior esfera formativa, a pedagogia steiniana ressalta a graça divina como força que vem ao encontro da natureza humana.

A dissertação de Danilo Lisboa Batista (2018) com o título “*A pessoa humana em formação: contribuições da antropologia filosófica de Edith Stein para a formação em psicologia no Brasil*” teve como objetivo: “investigar como se constitui a formação da pessoa humana, a partir da antropologia filosófica de Edith Stein, a fim [de] vislumbrar itinerários educativos que contribuam para a formação em psicologia no Brasil” (BATISTA, 2018, p. 7). A pesquisa apresentou o problema na introdução, Batista (2018, p 16) informou que a motivação problemática foi:

[...] a necessidade de superar abordagens reducionistas que tendem a coisificar o fenômeno humano para melhor compreender os elementos que possibilitam a convivência com a diversidade teórica, cultural e humana, ou em outras palavras, a busca por compreender o lugar da formação humana em meio ao pluralismo da psicologia.

O autor apresentou a conclusão nas considerações finais, na qual pontuou que o reconhecimento da antropologia de Stein permitiu problematizar o conceito de formação e compreender a ideia de experiência como revelação da pessoa. O conceito de formação para Stein se diferencia das ideias de instrução e educação, pois se caracteriza pela garantia de cuidado e atenção à própria experiência, a fim de que a pessoa encontre no acontecimento as correspondências que incidem sobre seu núcleo pessoal, exigindo assim um posicionamento do eu (BATISTA, 2018, p. 107).

O trabalho de Manuele Porto Cruz (2018) intitulado “*Pessoa, comunidade e empatia em Edith Stein*” não apontou o problema no resumo, tampouco na introdução. Cruz (2018, p. 5, grifo da autora) desenvolveu a pesquisa a partir do seguinte objetivo:

[...] mostrar como se deu a passagem da noção do princípio de individuação em Edith Stein, tendo como base elementos da filosofia medieval de Tomás de Aquino e de Duns Escoto para a sua interpretação acerca da pessoa, considerando uma aparente influência do texto *Castelo Interior ou Moradas* de Teresa D’Ávila.

A pesquisadora indicou a conclusão nas considerações finais, Cruz (2018, p. 73, 75) entendeu que para Stein:

[...] cada pessoa humana possui uma individualidade, possui um núcleo que a identifica perfeitamente como é. E que é possível acessar essa interioridade e aperfeiçoar-se. Esse aperfeiçoamento, ou esse conhecimento profundo de si mesmo, o leva a transcendência: não só para Deus, mas também em direção às outras pessoas humanas. A nossa autora é quem evidencia que a comunidade ajuda na constituição da nossa individualidade e a nossa individualidade, que, por sua vez, também constrói a comunidade. [...] É o espírito humano que garante que exista uma real singularidade, e faz com que possamos identificar outra pessoa humana como semelhante a nós. Daí surge a concepção steiniana de empatia.

O estudo de Marcelo Cabral de Araújo (2020) tem como título “*Vivenciando a experiência do outro: empatia em Edith Stein*”. Araújo (2020, p. 7) informou que o objetivo era fazer:

[...] o levantamento da ideia empatia desenvolvida por Edith Stein em sua tese de doutorado e a partir daí, com outras leituras e intérpretes, verificar de que forma a ideia ressoa no último livro da filósofa, “*Ciência da Cruz*”, onde é descrita a vida e obra do pai do Carmelo, João da Cruz.

A problemática foi apresentada por Araújo (2020, p. 15) na introdução da seguinte maneira: “[...] em que medida a leitura dos escritos sobre a biografia pode reverberar um ato empático ao leitor através da sensação, vivência e experiência comungada por João da Cruz e preconizada nos escritos de Stein?” A conclusão foi apontada pelo pesquisador nas considerações finais. Araújo (2020, p. 67, 69) concluiu que:

[...] é sim possível empatizar uma vivência e experiência por meio de um registro literário, mesmo sendo de épocas diferentes a ideia empatia e a vida de João da Cruz. [...] podemos perceber que é permitido o acesso de uma consciência alheia por meio de poemas, textos, etc.

Quadro 2 – Relação das teses encontradas na BDTD em Edith Stein.

TESES – EDITH STEIN			
Título	Autor	Instituição	Ano
O sentido de formação em Edith Stein: fundamento teórico para uma educação integral	ROCHA, Magna Celi Mendes da	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014
A formação humana em contexto de violência: uma compreensão clínica a partir da Fenomenologia de Edith Stein	CARNEIRO, Suzana Filizola Brasiliense	Universidade de São Paulo	2016
Autenticidade e corporeidade na obra de Edith Stein	COELHO JÚNIOR, Achilles Gonçalves	Universidade de São Paulo	2018
O humano a caminho de um centro mais profundo: leituras da alma da alma apresentada por Edith Stein e da totalidade psíquica por Jung	FERREIRA, Soraya Cristina Dias	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2020

Fonte: a autora, com base nos dados coletados na BDTD, 2022.

A pesquisa de Magna Celi Mendes da Rocha (2014) teve como título “*O sentido de formação em Edith Stein: fundamento teórico para uma educação integral*”. Rocha (2014, p. 8) apontou os seguintes objetivos:

Identificar, descrever e discutir o sentido de formação na obra pedagógica de Edith Stein; discutir sobre a formação espiritual como componente fundamental na formação humana, e contribuir através da visão de pessoa humana e seu itinerário formativo para o que hoje chamamos de educação integral.

A autora não expôs o problema no resumo, todavia, a partir da leitura da introdução, é possível inferir que o problema que a inquietava foi o de saber qual era a visão de Edith Stein sobre o ser humano, e a partir desse entendimento apreender o sentido ou o significado de formação integral. Rocha (2014, p. 8) concluiu o trabalho da seguinte maneira:

[...] uma formação humana autêntica forma o homem de modo integral e o conduz à plena realização de si mesmo, em vista do bem comum, pois cada pessoa que se desenvolve de maneira harmoniosa contribui para o crescimento e desenvolvimento do mundo como um todo.

O trabalho de Suzana Filizola Brasiliense Carneiro (2016) cujo título é: “*A formação humana em contexto de violência: uma compreensão clínica a partir da Fenomenologia de Edith Stein*” citou como objetivo: “compreender as vivências fundamentais de pessoas que vivem em um contexto marcado pela violência, bem como investigar as repercussões dessas vivências em seu processo formativo” (CARNEIRO, 2016, p. 11). A autora não apresentou o problema no resumo, mas, a partir da leitura da introdução, depreende-se que a problemática partiu de suas indagações sobre como os moradores lidam com a violência que experimentam todos os dias, o que motivam suas escolhas e o que movem suas relações (CARNEIRO, 2016, p. 19). A pesquisadora abordou como conclusão que: “não basta o reconhecimento do apelo do núcleo pessoal para que a pessoa assuma a direção da própria vida, mas que ela necessita de uma quantidade mínima de força vital para realizar-se nesta direção” (CARNEIRO, 2016, p. 11).

A tese de Achilles Gonçalves Coelho Júnior (2018) com o título “*Autenticidade e corporeidade na obra de Edith Stein*” teve por objetivo “examinar a noção de autenticidade na Fenomenologia de Edith Stein, discutindo o indispensável comparecimento da corporeidade como sua condição de possibilidade” (COELHO JÚNIOR, 2018, p. 8). A tese partiu da seguinte problemática: “a busca pela autenticidade, considerada um importante fenômeno contemporâneo, assim como o cultivo das sensações como critério de subjetivação são questões que colocam desafios para a atuação do psicólogo na contemporaneidade” (COELHO JÚNIOR, 2018, p. 8). O autor apontou a conclusão nas considerações finais, Coelho Júnior (2018, p. 227) concluiu que:

A corporeidade se apresentou não apenas como um aspecto expressivo da autenticidade pessoal, mas como seu aspecto constitutivo. Por um lado, é pela maneira como a pessoa se expressa em suas ações que temos acesso às suas características próprias e estáveis, contudo, a autenticidade individual não é apenas um conjunto de características psíquicas e espirituais, não é composta em sua integralidade pelas características próprias de sua corporeidade. Tomar a corporeidade apenas como aspecto expressivo a individualidade autêntica implica no risco de operar uma fragmentação intelectualista da estrutura da pessoa, por dar à autenticidade um caráter apenas espiritual, recaindo na ameaça da adoção de um dualismo. Ao invés disso, as análises steinianas explicitaram as vivências próprias da dimensão da corporeidade, como força vital, as sensações, os sentimentos sensíveis, as ações livres, informam sobre a maneira como a pessoa vivencia a si mesma, suas relações e seu mundo de vida. A corporeidade é uma condição de possibilidade para a constituição da personalidade autêntica. O que uma pessoa decide fazer ou é capaz de fazer no auge de sua força vital ou no seu declínio, o que cada pessoa recebe em sua interioridade a partir de sua sensibilidade e se apropria ou rejeita como conteúdos da experiência motivadores de atos criativos, o que a pessoa cria ou é capaz de criar a partir de suas habilidades pessoais, são meios pelos quais é autenticamente individual vai se construindo na biografia de cada pessoa, através de cada situação específica.

A pesquisadora Soraya Cristina Dias Ferreira (2020) desenvolveu sua tese com o título *“O humano a caminho de um centro mais profundo: leituras da alma da alma apresentada por Edith Stein e da totalidade psíquica por Jung”*. O estudo não apresentou o objetivo, problema e conclusão no resumo. Todavia, na introdução exibiu o objeto e o problema da pesquisa. Ferreira (2020, p. 26 – 27, grifo da autora) apresentou como objeto de estudo:

O humano e seu(s) itinerário(s) rumo a um Centro mais profundo, a presente pesquisa doutoral não tem como finalidade esgotar esse nato curso de busca pela compreensão do que ele seja em essência pura, e que lugar ele realmente ocupa nessa imensa circunvolução que contém em si elementos que o transcendem e aspectos Transcendentes. [...] o que pretendemos averiguar e defender não é uma metáfora sobre o Centro mais profundo do humano, mas vias de conhecimento científico e de autoconhecimento que, de alguma forma, em itinerários de máxima interioridade, desvela como um véu levado ao vento: a *alma espiritual*.

Quanto à problemática, a pesquisadora partiu da seguinte questão exposta na introdução: *“como a consciência e o inconsciente desvelam o humano que almeja viver em unicidade tríade corpo, psique/alma e espírito?”* (FERREIRA, 2020, p. 27, grifo da autora]. A conclusão estava explicitada nas considerações finais, Ferreira (2020, p. 346 – 347, grifo da autora) depreendeu que:

[...] somos levados a defender que nesse grande mosaico científico tecido pela busca do entendimento da *natureza da estrutura humana*, da *energia psíquica* e dos desvelamentos do desconhecido Transcendente, o humano microcosmo se reconhece como parte de uma inefável *circunvolução criativa* que o religa ao que estamos denominando de *Princípio Transcendente*, e este o torna partícipe de um *finito aberto*. Isto nos motiva a dar continuidade à arte de pesquisar o mundo das ideias e da essência da alma, para compreender se essa força emerge ou não da libido transformacional e/ou da totalidade contida desde o *Princípio da criação*. Dessa forma, nos deparamos com o destino da alma. Chegamos à conclusão de que, na essência espiritual do humano finito e/ou da natureza da energia psíquica que se esgota, nascimentos, finitudes e renascimentos, instâncias conscientes e inconscientes reverberam ecos Transcendentes, desvelamentos de imagens arquetípicas *numinosas* que culminam na via de um amor relacional gratuito, capaz de transformar o humano interior, consciente de si mesmo e do universo do qual faz parte, em um ser pleno, mais inteiro.

Após a exposição das dissertações e teses, apresenta-se agora as análises realizadas por meio dos resumos dos descritores Edith Stein encontrados na BDTD. Na categoria Instituição identificou-se que das 14 teses e dissertações houve um percentual igual para a instituição pública e privada, foram desenvolvidas sete em cada tipo de instituição. O resultado demonstra um equilíbrio da temática que atinge pesquisadores que frequentam ambas instituições.

Os 14 resumos analisados na categoria Programa *stricto sensu* apontam, conforme tabela abaixo, que dez são do mestrado e quatro do doutorado. Com esse resultado, percebe-se que há uma concentração maior em produção de dissertações que de teses no Brasil. Os anos de maiores produções foram 2016, 2017, 2018 e 2020.

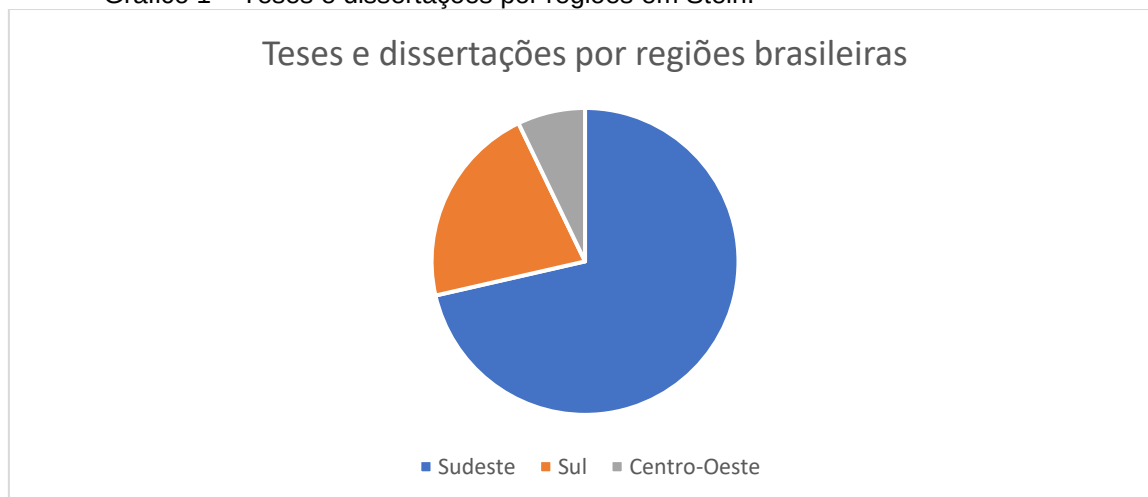
Tabela 1 – Categoria Programa *Stricto Sensu* – Stein.

Ano	Mestrado	Doutorado
2019	1	0
2011	1	0
2013	1	0
2014	0	1
2015	1	0
2016	1	1
2017	2	0
2018	2	1
2020	1	1
Total	10	4

Fonte: a autora, com base nos dados coletados na BDTD, 2022.

Em relação às regiões, constata-se que a proporção de teses e dissertações são bem desiguais, conforme gráfico abaixo. A região sudeste lidera as pesquisas com dez trabalhos, o sul com três e centro-oeste com um trabalho.

Gráfico 1 – Teses e dissertações por regiões em Stein.



Fonte: a autora, com base nos dados coletados na BDTD, 2022.

No tocante à área dos programas *stricto sensu*, verificou-se que quatro são relacionadas às Ciências da Religião, três em Filosofia, dois em Psicologia da Educação, dois em Educação, e as outras três, respectivamente uma em cada das seguintes áreas: Teologia, Ciências Humanas e Ciências – Psicologia. A pesquisa apresentou um resultado esperado, tendo em vista que, Edith Stein foi uma filósofa que se converteu ao cristianismo católico e, posteriormente, declarada santa. Por isso, é bem significativo terem mais pesquisas em Ciências da Religião e Filosofia. Todavia, percebe-se que o pensamento desta filósofa é complexo e dialoga com várias áreas do conhecimento.

Quanto às características apresentadas na categoria Metodologia, observa-se uma diversidade. Dos 14 resumos analisados cinco não apresentaram a abordagem. Contudo, as pesquisas que apresentaram, nota-se uma predominância pela abordagem qualitativa.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa desenvolvida pelos estudos, 50% dos trabalhos indicaram. Foram quatro revisões bibliográfica e três pesquisas de abordagem fenomenológica. A predominância das teses e dissertações foi por pesquisas de revisão de literatura.

A última característica analisada na Metodologia foi quanto à utilização dos instrumentos das coletas de dados. Dos 14 resumos analisados, apenas duas

pesquisas indicaram os procedimentos. Uma utilizou análise de documentos e outra o diário de bordo e entrevistas.

A partir da análise dos resumos foi possível observar que as temáticas versaram sobre o conceito de pessoa, a formação integral, o sentido de formação, autenticidade e corporeidade, pessoa, comunidade e empatia. Os autores queriam compreender o conceito de pessoa, a necessidade de uma formação integral proposta por Stein e a relação entre pessoa, comunidade e empatia.

Os programas *stricto sensu* orientam que os resumos das pesquisas devam conter os objetivos e ou problema, sendo assim, observou-se que todos os resumos apresentaram suas finalidades.

2.2.2 A presença/ausência do pensamento steiniano na base de dados da SciELO

Apresenta-se a análise realizada nos artigos encontrados no banco de dados da SciELO.

Quadro 3 – Artigos com os descritores pessoa, formação, empatia e Edith Stein encontrados na SciELO

ARTIGOS COM OS DESCRITORES PESSOA, FORMAÇÃO, EMPATIA E EDITH STEIN		
Título	Autor	Revista
O desenvolvimento do ser pessoal em Edith Stein. Do núcleo à formação da pessoa	NUNES, Etelvina Pires Lopes	Franciscanum 175, Vol. 63 (2021): p. 1-23.
Formação da personalidade autêntica e corporeidade à luz de Edith Stein	COELHO JÚNIOR, Achilles Gonçalves; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes	Psicologia USP – 2018
Unidade da pessoa segundo Edith Stein: contribuições à educação para a nutrição	MAHFOUD, Miguel	Psicologia USP – 2008
Cuidado ético do outro: contribuições de Edith Stein e Max Scheler	ALVES, Valdecyr Herdy; BAREA, Rudimar; WERNECK, Vera Rudge; GRZIBOWSKI, Silvestre; RODRIGUES, Diego Pereira; SILVA, Luana Asturiano da	Esc Anna Nery 2018; 22(2):e20170382
Conjugalidade: Uma Leitura a	ALMEIDA, Eunides;	Psicologia:

Partir da Noção de Comunidade em Edith	ROMAGNOLI, Roberta Carvalho	Teoria e Pesquisa 2019, v.35, e35429
Constituição do outro e do si mesmo a partir da Einfühlung (sic.) em Edith Stein	NUNES, Etelvina Pires Lopes	Ideas y Valores, 68(171), 105-121
El concepto de empatía (Einfühlung) en Max Scheler y Edith Stein. Sus alcances religiosos y políticos	PÉREZ, Enrique V. Muñoz	VERITAS, Nº 38 (Diciembre 2017) 77-95
Ficción en la idea de empatía de Edith Stein	ROSAL, Fernando Infante del	Ideas y Valores · vol. LXII, nº 153, diciembre 2013

Fonte: a autora, com base nos dados coletados na SciELO, 2022.

O artigo de Etelvina Pires Lopes Nunes (2021) cujo título é “O desenvolvimento do ser pessoal em Edith Stein: do núcleo à formação da pessoa” não apontou o objetivo no resumo, todavia, na introdução, elucidou-o ao abordar a sua proposta, afirmando que queria “delinear o percurso de realização da pessoa humana e, ao mesmo tempo, compreender quais são as condições da sua formação e realização” (NUNES, 2021, p. 3). O problema não foi exposto no resumo, tampouco na introdução. Ao apresentar a conclusão, Nunes (2021, p. 1) ponderou que:

[...] será na relação pessoal e única do ser humano com o ser divino, que o núcleo, entendido como a “essência da alma”, se abrirá plenamente e conhecerá aquela imagem ou “marca qualitativa” específica que é a sua. O pleno desdobramento do núcleo estaria, portanto, na capacidade de amar a Deus e de amar o próximo.

O trabalho dos autores Achilles Gonçalves Coelho Júnior e Cristiano Roque Antunes Barreira (2018) teve como temática “*Formação da personalidade autêntica e corporeidade à luz de Edith Stein*”. Coelho Júnior e Barreira (2018, p. 345) assinalaram, na introdução, que o problema:

Trata-se de uma urgência expressa com clareza por muitas pessoas: Eu preciso ser eu mesmo! Como faço para ser eu mesmo? Para ser eu mesmo, basta seguir minhas sensações e desejos? Ser si mesmo, no sentido de ser autêntico, coloca em evidência o problema da liberdade.

Os pesquisadores apontaram, no resumo, o objetivo e a conclusão. Quanto ao objetivo disseram que iriam discutir “[...] as contribuições de Stein para a compreensão do processo de formação da personalidade autêntica, com especial atenção à maneira como a corporeidade comparece nesse processo” (COELHO JÚNIOR; BARREIRA, 2018, p. 345), e concluíram afirmando que: “Stein acentua a necessidade de considerarmos a pessoa em ato, como meio de conhecermos sua autêntica individualidade, mesmo havendo limites para esse conhecimento” (COELHO JÚNIOR; BARREIRA, 2018, p. 345).

A pesquisa de Miguel Mahfoud (2008) intitulada “*Unidade da pessoa segundo Edith Stein: contribuições à educação para a nutrição*” apontou como objetivo abordar “[...] a relação entre educação e nutrição tematizando a unidade da pessoa, a educação como formação e esta como formação da pessoa” (MAHFOUD, 2008, p. 447). O autor não indicou o problema e concluiu que: “[...] sem um caminho possível para formação da pessoa, para cada um se tornar mais si mesmo, não se estabelece processo de cuidado pessoal ou social (MAHFOUD, 2008, p. 447).

O estudo dos autores Valdecyr Herdy Alves; Rudimar Barea; Vera Rudge Werneck; Silvestre Grzibowski; Diego Pereira Rodrigues e Luana Asturiano da Silva (2018) com o título “*Cuidado ético do outro: contribuições de Edith Stein e Max Scheler*” expuseram que o objetivo seria “analisar a empatia de Edith Stein e a simpatia de Max Scheler para um cuidado ético do outro” (ALVES; *et al*, 2018, p. 1). Os autores não elucidaram o problema no resumo, todavia, na introdução, percebe-se que Alves *et al.* (2018, p. 2) partiram da seguinte reflexão:

O cuidado ético e empático é essencial no desenvolvimento das relações e interações humanas, o que torna espaço da saúde um dos ambientes que precisam de bastante atenção por ser aquele onde o ser humano necessita de cuidados humanizados, sendo a assistência um desses pilares do cuidado.

Os pesquisadores concluíram afirmando que: “a vida e o cuidado tornam-se necessários para as relações humanas e assim, de acordo com as filosofias de Stein e Scheler, cada pessoa é convidada a perceber o outro como ser humano” (ALVES *et al.*, 2018, p. 1).

O artigo de Eunides Almeida e Roberta Carvalho Romagnoli (2019) com a temática “*Conjugalidade: uma leitura a partir da noção de Comunidade em Edith Stein*” não contém o objetivo, problema e conclusão no resumo. Contudo, na

introdução, as autoras apresentaram a proposta da pesquisa que foi: “[...] pensar a conjugalidade a partir do conceito de comunidade em Edith Stein, o qual revela a vida intersubjetiva como uma exigência para a constituição do eu e do nós” (ALMEIDA; ROMAGNOLI, 2019, p. 2). E a conclusão foi abordada nas considerações finais, Almeida e Romagnoli (2019, p. 11) apontaram que:

[...] a conjugalidade não pode ser tomada apenas como lugar no qual se expressa o sentido atribuído ao vivido em família de origem, mas como espaço que pode oferecer condições para que o atual retrabalhe reconfigurando as vivências passadas, possibilitando igualmente que os parceiros possam recriar sua maneira de ser individual e ser casal.

A pesquisa de Etelvina Pires Lopes Nunes (2019) cujo título é “*Constituição do outro e do si mesmo a partir da Einfühlung (sic.) em Edith Stein*” partiu da teoria “do vivenciar completo” e pretendeu “responder à proposta levinasiana de uma responsabilidade total, por um lado, e, por outro, de P. Ricoeur, que apresenta a necessidade de uma relação que pense ao mesmo tempo a reflexividade do si mesmo” (NUNES, 2019, p. 106). Concluiu que “a empatia permite um modo de constituição personalizadora para os dois sujeitos que mantém, de modo simultâneo, a unicidade e a alteridade de cada um” (NUNES, 2019, p. 106). Quanto ao problema, abordou-o na introdução, e elaborou a partir do conceito de empatia de Stein, no qual a autora indagou: “[...] como atingir a experiência do Outro e garantir a sua Alteridade? Como tomar consciência da experiência que faço de um outro e distinguir nela o que faz parte da minha experiência (vivência) e o que é a vivência do Outro?” (NUNES, 2019, p. 109).

O estudo de Enrique V. Muñoz Pérez (2017) com o título “*El concepto de empatía (Einfühlung) en Max Scheler y Edith Stein: sus alcances religiosos y políticos*” apontou como objetivo: “mostrar que Edith Stein em sua tese de doutorado, põe as bases de uma interpretação filosófica e política da empatia (*Einfühlung*), tomando distância das investigações e críticas de Max Scheler ao conceito de simpatia” (PÉREZ, 2017, p. 77). O autor não abordou o problema no resumo, todavia, na introdução expôs os seguintes questionamentos: “qual é o interesse específico de Edith Stein na pesquisa de Max Scheler em relação à ‘empatia’ (*Einfühlung*)? E nesse sentido, qual é a atualidade e o ganho de uma discussão no início do século XX?” (PÉREZ, 2017, p. 78). Concluiu afirmando que: “é possível identificar algumas aplicações da empatia à esfera política que nos

permitem compreender a relação entre indivíduo e comunidade” (PÉREZ, 2017, p. 77).

O trabalho de Fernando Infante del Rosal intitulado “*Ficción en la idea de empatía de Edith Stein*” não expôs o problema, objetivo e conclusão no resumo. O artigo não possui introdução, tampouco considerações finais.

Quanto à análise dos artigos, apresentam-se os seguintes dados: dos oito artigos analisados, percebe-se que cinco trabalhos foram publicados em revistas brasileiras e três em revistas estrangeiras. As áreas do conhecimento pelas quais as pesquisas transitaram foram: Filosofia, Psicologia e Enfermagem, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Relação das revistas e áreas do conhecimento dos artigos em Stein encontrados na SciELO.

Revista	Área do conhecimento	Quantidade
Franciscanum	Filosofia	1
Psicologia USP	Psicologia	2
Esc Anna Nery	Enfermagem	1
Psicologia: Teoria e Pesquisa	Psicologia	1
Ideas y Valores	Filosofia	2
Veritas	Filosofia	1
Total		8

Fonte: a autora, com base nos dados coletados na SciELO, 2022.

Com a investigação constata-se que há uma predominância de artigos na área de filosofia, seguida pela psicologia e logo após enfermagem. O resultado é esperado porque Stein foi uma filósofa, todavia, antes de enveredar pela filosofia cursou alguns semestres de psicologia. Os estudos demonstram como as ideias de Stein são complexas, buscam a visão do todo e dialogam com diversas áreas.

Ao examinar os resumos dos artigos, observou-se que nenhum apresentou o problema. Do total dos trabalhos, cinco apontaram os seus objetivos em relação às pesquisas. Em referência à metodologia, sete trabalhos expuseram que os mesmos foram realizados por meio da revisão bibliográfica e um não apontou o tipo de método utilizado, mas subentende-se que seja bibliográfica.

No que concerne à conclusão, seis trabalhos indicaram no seu resumo. Dos oito artigos pesquisados dois não abordaram o problema, objetivo e conclusão, e não teve um artigo que apresentasse todas as categorias analisadas como problema, objetivo, método e conclusão.

2.2.3 A presença/ausência do pensamento complexo em Edgar Morin nas pesquisas na BDTD

O levantamento do estado da arte envolveu a investigação das dissertações e teses selecionadas na BDTD com os descritores Edgar Morin e Formação Integral; Edgar Morin e Antropologia; Edgar Morin e Juventude.

Quadro 4 – Relação das dissertações encontradas na BDTD com os descritores Edgar Morin e Formação Integral, Edgar Morin e Antropologia, Edgar Morin e Juventude.

DISSERTAÇÕES – EDGAR MORIN E OS DESCRITORES FORMAÇÃO INTEGRAL, ANTROPOLOGIA E JUVENTUDE			
Título	Autor	Instituição	Ano
Juventude, educação escolar e sentido de vida: um estudo a partir dos projetos educacionais no Ensino Médio	MARTINS, Telma Cezar da Silva	Universidade Metodista de São Paulo	2009
O corpo/corporeidade na educação de tempo integral – ciclo I	MAGRIN, Natália Papacidero	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2016
Ecoformação e educação para a paz: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental	SALLES, Virgínia Ostroski	Universidade Federal do Paraná	2017
Educação ambiental como elemento de construção da cidadania	MACEDO, André Roque Sacramento	Faculdade EST	2017

Fonte: a autora, com base nos dados coletados na BDTD, 2022.

A dissertação de Telma Cezar da Silva Martins (2009) com o título “*Juventude, educação escolar e sentido de vida: um estudo a partir dos projetos educacionais no Ensino Médio*” partiu da seguinte reflexão problematizadora (MARTINS, 2009, p. 6):

A juventude é uma etapa da vida que tem sido socialmente considerada como uma fase problemática o que tem levado alguns adultos, pais ou

professores a não acreditarem e investirem nas potencialidades dos jovens adolescentes, dificultando sua inserção social de forma mais dinâmica e otimista.

A autora se propôs um objetivo que não estava explícito no trabalho, mas deduziu-se que Martins (2009, p. 6) objetivou:

[Refletir] sobre a juventude atual e as imagens sócio-ideológicas construídas em torno desta fase do desenvolvimento humano, com a intenção de reforçar a importância dos espaços educacionais, principalmente das escolas formais, na construção no sentido de vida dos alunos, jovens e adolescentes do Ensino Médio.

Quanto à conclusão, Martins (2009, p. 6) apontou que:

A análise dos dados permitiu reconhecer o impacto da proposta do trabalho educacional por projetos, no sentido de contribuir para que a juventude tenha vários elementos para trabalhar aspectos concretos da vida humana, principalmente, naquilo que diz respeito à construção do sentido de vida.

A pesquisa de Natália Papacidero Magrin (2016) intitulada “*O corpo/ corporeidade na educação de tempo integral – ciclo I*” apresentou como objetivo: “analisar a percepção de corpo dos professores atuantes no Ensino Fundamental I em Escolas de Tempo Integral do município de Franca/SP” (MAGRIN, 2016, p. 8). As perguntas que nortearam a pesquisadora foram: “‘O que é corpo para você?’, ‘Como você trabalha o corpo do aluno?’ e ‘O trabalho com o corpo do aluno na Escola de Tempo Integral deve ser diferente do trabalho na Escola de Tempo Parcial? Sim? Não? Por quê?’” (MAGRIN, 2016, p. 8). As análises levaram Magrin (2016, p. 8) a concluir que:

[Identificamos] o corpo predominantemente em uma visão utilitarista, sendo esse fragmentado e visto como partes operantes, as quais trabalham em função de algo ou alguém. A supremacia da mente sobre o corpo está presente na prática profissional das professoras, atentando-se apenas ao trato da cabeça em suas salas de aula, deixando o corpo sob responsabilidade do profissional da quadra, o professor de Educação Física.

O trabalho de Virgínia Ostroski Salles (2017) cujo título é: “*Ecoformação e educação para a paz: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental*”. Salles (2017, p. 5) indicou como objetivo:

Analisar as contribuições teóricas e práticas da Ecoformação na perspectiva da Educação para a Paz, à formação integral dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente em uma turma de 5º ano de uma escola municipal da cidade de Ponta Grossa, no Estado do Paraná.

A pesquisadora Salles (2017, p. 13) apresentou o problema na introdução, fez o seguinte questionamento: “que contribuições pedagógicas a Ecoformação e a Educação para a Paz podem trazer na formação dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?” Salles (2017, p. 5) concluiu considerando que:

[...] a abordagem da complexidade, na articulação entre os conhecimentos da Ecoformação e da Educação para a Paz, traz uma perspectiva renovada e ampliada das questões referentes aos conhecimentos naturais interconectados com todas as formas de vida, qualificando as convivências humanas com os diferentes ambientes vividos.

O pesquisador André Roque Sacramento Macedo (2017) desenvolveu um trabalho com a seguinte temática: “*Educação ambiental como elemento de construção da cidadania*”. O autor não abordou o objetivo, o problema e a conclusão no resumo, todavia, infere-se que o objetivo seja: “[analisar] a educação ambiental como elemento de construção da cidadania, com auxílio da teologia” (MACEDO, 2017, p. 10). Quanto ao problema, Macedo (2017, p. 17) expôs, na introdução, a seguinte reflexão:

A contemporaneidade vive de individualismos e isolamentos, de valores cada vez mais suscetíveis ao tempo, no sentido de que aquilo que hoje é importante, amanhã pode não ser mais. Esse tipo de pensamento individualizante não leva ao pensamento coletivo, inclusive de questões que dizem respeito à sobrevivência humana no nosso frágil planeta. Nesse sentido, a pergunta que orientou a presente pesquisa é: como essa situação pode ser revertida, no sentido de pensar coletivamente os rumos do meio ambiente, da natureza, esta que fornece o alimento aos seres humanos?

A pesquisa abordou a conclusão nas considerações finais, Macedo (2017, p. 70 – 71) apontou que:

[...] enquanto ato político, a cidadania se mostra necessária em ser exercida cada vez mais, pois ela é crítica ao sistema, às políticas públicas, ao que é estabelecido de forma vertical e sem o devido debate com a sociedade. Sem adentrar em questões confessionais, a teologia vem auxiliar nessa tarefa, uma vez que reflete as esferas material e espiritual desde uma perspectiva holística e integral. [...] a recodificação do mundo é resultado de certa racionalidade econômica que precisa ser superada por uma visão mais ampla, pois a economia por si só não dá conta dos desafios que temos

pela frente. Aliás, a visão economicista distorce a realidade e compromete, por vezes drasticamente, a vida humana e o meio ambiente. Por isso há que lutar por uma política de educação que prepare para o exercício da cidadania.

Quadro 5 – Relação das teses encontradas na BDTD com os descritores Edgar Morin e Formação Integral, Edgar Morin e Antropologia e Edgar Morin e Juventude

TESES – EDGAR MORIN E OS DESCRITORES FORMAÇÃO INTEGRAL, ANTROPOLOGIA E JUVENTUDE			
Título	Autor	Instituição	Ano
A emergência da etnoaprendizagem no campo antropeeducacional: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural	SÁ, Sílvia Michele Lopes Macedo de	Universidade Federal da Bahia	2013
Educação e integralidade: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff	FREIRE, Patrocínio Solon	Universidade Federal de Pernambuco	2014
Em busca de uma antropologia fundamental: diálogos com Edgar Morin e Michel Serres	CINCONTTO JÚNIOR, Sidney	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017

Fonte: a autora, com base nos dados coletados na BDTD, 2022.

O estudo de Sílvia Michele Lopes Macedo de Sá (2013) com o título “*A emergência da etnoaprendizagem no campo antropeeducacional: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural*”. Sá (2013, p. 9, grifo da autora) partiu das seguintes questões:

Apreendendo as aprendizagens enquanto experiências culturalmente mediadas e tomando o campo *antropeeducacional* como referência básica, como emerge conceitualmente a *etnoaprendizagem*, a partir de uma perspectiva de base etnológica? Que reflexões elucidativas e propositivas advirão desta construção conceitual como possibilidade estruturante do cenário das orientações e políticas educacionais, implicadas à emergência da diversidade cultural e sua relação com a educação e a formação?

Quanto ao objetivo, Sá (2013, p. 9, grifo da autora) apontou que seria: “apresentar a fundamentação e o desenvolvimento do conceito de *etnoaprendizagem*, suas bases epistemológicas, teóricas, formativas e políticas”. Sá (2017, p. 9) ao apresentar o resumo afirmou que:

[...] o conceito de etnoaprendizagem é tomado como uma contribuição ímpar à educação para a diversidade e a equidade, onde a educação emerge desafiada pelas sensíveis pautas culturais ou mesmo como uma proposição que se universaliza quando a cultura, como condição humana, torna-se um *arkhé* de toda e qualquer experiência aprendente.

A pesquisa empreendida por Patrocínio Solon Freire (2014) intitulada “*Educação e integralidade: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff*” partiu da seguinte reflexão: “os diferentes reducionismos e a recente concepção técnico-científica fizeram do conhecimento o elemento central da atividade pedagógica e reduziram os elementos da educação a uma mera formulação didática acerca da formação do ser humano” (FREIRE, 2014, p. 9). Ao expor o objetivo, Freire (2014, p. 9) afirmou que iria:

Investigar as visões de integralidade presentes no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff, percebendo em que medida essas visões de integralidade incluem a Transcendência na elaboração de uma educação espiritual capaz de nortear o processo educativo como itinerário contínuo de humanização.

No resumo da pesquisa, Freire (2014, p. 9) apontou como conclusão que:

[...] os pensamentos pedagógicos de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff correspondem a três visões integrais que se afirmam como três formas de espiritualidade, possibilitando a concepção de que diferentes teorias da integralidade humana e da Transcendência implicam diferentes concepções de educação, sobretudo quando a educação é pensada na lógica dos fundamentos.

A tese de Sidney Cincontto Júnior (2017) cujo título é: “*Em busca de uma antropologia fundamental: diálogos com Edgar Morin e Michel Serres*” abordou o problema na introdução. O pesquisador Cincontto Júnior (2017, p. 14 – 15, grifo do autor) fez a seguinte reflexão:

Tomamos o mundo como objeto, domesticamos e dominamos a natureza, fabricamos o Antropoceno. É nesse contexto que a humanidade se insere, e a Antropologia não pode ficar alheia aos acontecimentos da Grande Narrativa, restringir-se às realidades socioculturais da vida dos *sapiens*, como se ambos tivessem apartados da *Physis* e da *Biós*. É pertinente que coloquemos juntamente com Serres e Morin as indagações: Para onde vai a terra? Para onde caminha a humanidade? É possível metamorfosear o sistema atual a fim de trilharmos outras vias para a realização da sociedade-mundo? Como mudar o modelo de civilização? Como sair da barbárie civilizada? O homem conseguiu dominar a natureza, a questão agora é: como dominar essa dominação?

O estudo teve como objetivo “[tecer] um diálogo com as obras de Edgar Morin e de Michel Serres” (CINCONTTO JÚNIOR, 2017, p. 6). Com relação à conclusão, Cincotto Júnior (2017, p. 6) assevera que percorrer o pensamento de Morin e Serres e dialogar com suas narrativas

[...] é prosseguir com ambos nas vias de um saber antropológico que reintroduz o homem na natureza; que restaura sua animalidade; que o contextualiza no ecossistema-mundo; que reconhece sua ascendência cósmica -terrestre, sua identidade una e múltipla, biocultural, planetária; e que também contribui para ecologizar ideias e ações, que investe na recomposição ética do sujeito-humano responsável consigo, com a sociedade, com a *Biogea*.

Após a exposição das dissertações e teses apresentam-se agora a análise dos descritores encontrados na BDTD em Edgar Morin e Formação Integral; Edgar Morin e Antropologia; Edgar Morin e Juventude.

Na categoria Instituição, identificou-se que quatro pesquisas foram desenvolvidas em instituição pública e três em privada. Quanto à categoria *stricto sensu*, conforme tabela abaixo, observa-se que quatro são do mestrado e 03 do doutorado. O resultado demonstra que há uma concentração maior de pesquisa em programas de mestrado que doutorado. O ano de 2017 obteve o maior número de pesquisa, sendo duas dissertações e uma tese.

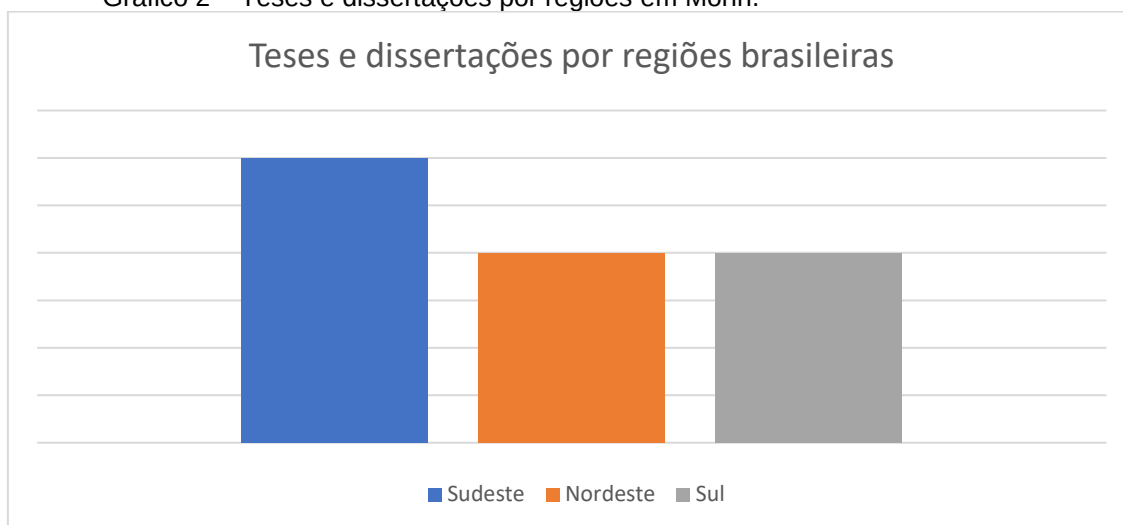
Tabela 3 – Categoria Programa *Stricto Sensu* – Morin.

Ano	Mestrado	Doutorado
2009	1	0
2013	0	1
2014	0	1
2016	1	0
2017	2	1
Total	4	3

Fonte: a autora, com base nos dados coletados no BDTD, 2022.

Com relação às regiões brasileiras, detectou-se que a região sudeste é a região com maior produção, contendo três dos trabalhos pesquisados, e nordeste e sul com dois trabalhos cada, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Teses e dissertações por regiões em Morin.



Fonte: a autora, com base nos dados coletados na BDTD, 2022.

Em referência aos programas *stricto sensu*, nota-se que três são relacionados à educação, e as demais uma em cada das seguintes áreas do conhecimento: educação física, ensino de ciência e tecnologia, ciências sociais e teologia. O resultado apontou uma característica esperada, tendo em vista que, Edgar Morin é um dos teóricos da Educação mais pesquisado na contemporaneidade. Quanto às demais áreas, é notório ressaltar que a teoria da complexidade de Morin tem por objetivo tecer juntos, ou seja, procura dialogar com as ciências para romper com a fragmentação do saber.

A respeito das características apresentadas na Metodologia, identificou-se que todas possuem uma abordagem qualitativa. Dos sete resumos, um não apresentou o tipo de pesquisa. Quanto aos que apresentaram, observou-se que duas foram revisão bibliográfica, e as demais, respectivamente, uma em cada dos seguintes tipos: fenomenológica, pesquisa de campo, etnográfica e observação participante.

Ainda na metodologia, a última característica observada faz menção à utilização dos instrumentos de coleta de dados. Dos trabalhos analisados apenas dois indicaram os procedimentos: uma pesquisa coletou dados por meio de entrevista e outra através de questionário e grupo focal.

A partir dos resumos analisados foi possível apreender que as temáticas discorriam sobre educação e integralidade, corpo e corporeidade, ecoformação e educação, antropologia, emergência da etnoaprendizagem e juventude e sentido de vida. Os autores das pesquisas tinham o interesse em compreender o conceito de

educação integral, as contribuições da ecoformação para uma educação promotora da paz, apresentar o conceito de etnoaprendizagem e refletir sobre a juventude e as imagens sócio-ideológicas nessa fase do desenvolvimento para reforçar a importância dos espaços educacionais na construção do sentido de vida dos alunos.

Os programas *Stricto Sensu* aconselham que os resumos de pesquisas devem conter os objetivos e ou problema, ante isso, observou-se que os resumos apresentaram suas finalidades.

2.2.4 A presença/ausência do pensamento moriniano na base de dados da SciELO

No quadro a seguir apresentam-se os artigos selecionados no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com os descritores formação, educação e Edgar Morin.

Quadro 6 – Artigos com os descritores pessoa, formação, educação e Edgar Morin encontrados na SciELO.

ARTIGOS COM OS DESCRITORES FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E EDGAR MORIN		
Título	Autor	Revista
O método natural e o pensamento complexo: uma relação possível para a educação escolar	FORTUNATO, Ivan; PORTO, Maria do Rosário Silveira	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e219428, 2020.
Pensamiento complejo y educación Cristiana	FALCONIER, Marcelo; SMITH, René Rogelio	Enfoques, Julio - diciembre 2020 · Volumen XXXII · N.º 2 · 1–24
Educação Transformadora: as interconexões das teorias de Freire e Morin	PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida	Revista Portuguesa de Educação, 33(2), 5-25, 2020.
A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana	RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele	Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 180-197, jan./abr. 2015.
A ética na escalada: uma análise a partir da complexidade de Edgar Morin	PEREIRA, Dimitri Wu; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni	Rev. Educ. Fis/UEM, v. 24, n. 1, p. 61-69, 1.

		trim. 2013
Algunos aspectos de la educación compleja	ESPEJO, Roberto	Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 25, 2010, p. 119-135

Fonte: a autora, com base nos dados coletados na SciELO, 2022.

O trabalho de Ivan Fortunato e Maria do Rosário Silveira Porto (2020) tem como título “*O método natural e o pensamento complexo: uma relação possível para a educação escolar*”. Os autores Fortunato e Porto (2020, p. 1) tiveram como objetivo:

Mostrar como dois autores – Célestin Freinet e Edgar Morin se aproximam pela necessidade de se construir uma outra escola, que não se preocupe somente em transmitir conteúdos abstratos e isolados da realidade concreta do seu alunado, mas que desenvolva um processo educativo que efetivamente se preocupe com o ser humano em toda a sua completude.

O problema da pesquisa partiu do entendimento que a escola é dominada pelo paradigma da racionalidade técnica, que deixou de responder à compreensão da realidade, que reduziu o indivíduo ao macroestrutural e o diluiu em grupo. Por isso, é necessário que a prática escolar seja reencantada e sua missão reassumida, ou seja, mostrar e ilustrar o destino multifacetado do ser humano: como espécie humana e como indivíduo, como ser social e histórico, todos interligados (FORTUNATO; PORTO, 2020, p. 4). Quanto à conclusão, Fortunato e Porto (2020, p. 14) expuseram, nas considerações finais, que:

[...] é por meio do processo educacional que se permite ao educando o encontro com o melhor de si, com o mais perto de sua completude. Portanto, mais do que somente adaptá-lo ao mundo exterior, a escolarização é (pelo menos deveria ser) o meio de realizar suas potencialidades, formá-lo para si mesmo, para desfrutar seu próprio ser e o mundo que o cerca. E parece que essa é a crença básica desses dois autores.

A pesquisa de Marcelo Falconier e René Rogelio Smith (2020) intitulada “*Pensamiento complejo y educación cristiana*” não apresentou o problema e a conclusão no resumo. O objetivo dos autores foi: “[...] fazer uma abordagem crítica à proposta do pensamento complexo de Edgar Morin, linha de reflexão que está

influenciando de maneira crescente nas formas de compreender – e intervir – no fenômeno humano, na sociedade e na educação” (FALCONIER; SMITH, 2020, p. 1). Os pesquisadores Falconier e Smith (2020, p. 2) tiveram como ponto de partida a seguinte reflexão exposta na introdução:

Os espaços acadêmicos possuem considerável liberdade, é maior do que em outras áreas do pensamento e diálogo crítico. É igualmente verdade que há narrativas que não costumam ser revisadas. O evolucionismo é uma delas, pois, embora tenha sido fortemente questionada ao tentar legitimar as desigualdades sociais, não perdeu sua hegemonia na explicação das origens do fenômeno humano, deslocou outras narrativas e negou-lhes a racionalidade.

Diante desse fato, a relevância de uma análise reside também na necessidade dos educadores cristãos se posicionarem na missão de pensar sobre as bases teóricas da educação.

O artigo de Edna Liz Prigol e Marilda Aparecida Behrens (2020) cujo título é: “*Educação Transformadora: as interconexões das teorias de Freire e Morin*” teve como reflexão inicial “o movimento da educação na busca de superação da prática pedagógica conservadora [que] leva a questionar os processos de fragmentação do conhecimento gerados pela visão cartesiana” (PRIGOL; BEHRENS, 2020, p. 5). O objetivo apontado foi o seguinte: “investigar uma concepção na educação que acolha a reforma desse pensamento para atingir uma educação complexa e transformadora” (PRIGOL; BEHRENS, 2020, p. 5). Ao expor a conclusão Prigol e Behrens (2020, p. 5) assinalaram que:

Os resultados indicam que as teorias têm pontos que se aproximam e acolhem fundamentos epistemológicos que possibilitam subsidiar o docente na superação da prática pedagógica conservadora, para uma proposição que leve à emancipação e protagonismo do aluno e do professor.

O estudo de Daniela Gureski Rodrigues e Daniele Saheb (2015) com a temática “*A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana*”. Gureski e Saheb (2015, p. 180) indicaram como problema a percepção que:

[...] devido à divisão do ensino em disciplinas, cada vez mais se fragmenta a visão do ser humano sobre si, assim, acredita-se que o ensino da condição humana deveria estar presente em todos os níveis de ensino, proporcionando aos indivíduos uma visão mais abrangente de si e do outro.

As autoras apontaram que o objetivo do trabalho foi: “investigar as concepções que os professores e educadores de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba (PR) possuem sobre os aspectos propostos por Morin em seu terceiro saber” (GURESKI; SAHEB, 2015, p. 180). No estudo, a conclusão foi exposta nas considerações finais. Gureski e Saheb (2015, p. 195) afirmaram que:

[...] a abordagem realizada por Morin sobre a condição humana pode ser relacionada a muitos aspectos das DCNEI, como: a importância de o ser humano conhecer suas individualidades, se relacionar com o outro, produzir e conhecer outras culturas, trabalhar questões voltadas à diversidade, à natureza e aos demais aspectos essenciais para o seu desenvolvimento. Esses aspectos puderam ser observados no discurso de alguns educadores/professores, ainda que de maneira superficial.

O trabalho de Dimitri Wuo Pereira e Vilma Leni Nista-Piccolo (2013) com o tema “*A ética na escalada: uma análise a partir da complexidade de Edgar Morin*” não apresentou o problema no resumo, todavia, foi explicitado na introdução. Pereira e Nista-Piccolo (2013, p. 61) partiram da seguinte reflexão problemática: “[...] o que se tem observado em tantas guerras, violências e tiranias, é o afastamento, entre o indivíduo e sua espécie. Como ser ético distancia-se da condição humana que supõe a diversidade para a existência da unidade”.

Os autores indicaram que o objetivo foi a “verificação de como ocorre na prática da escalada escolar a relação com o outro” (PEREIRA; NISTA-PICCOLO, 2013, p. 61). Como conclusão, observaram que “os resultados da pesquisa apontam para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade com a vida, pouco comum nas práticas educativas tradicionais” (PEREIRA; NISTA-PICCOLO, 2013, p. 61).

A pesquisa de Roberto Espejo (2010) intitulada “*Algunos aspectos de la educación compleja*” não tem em seu resumo a apresentação do problema e da conclusão. Todavia, o pesquisador informa que o objetivo foi “[explorar] a ideia da complexidade em educação a partir da crítica de Edgar Morin da hipersimplificação de um fenômeno” (ESPEJO, 2010, p. 119). O autor Espejo (2010, p. 132 – 133) apontou a seguinte inquietação problemática:

[...] o desafio de pensar a educação como um fenômeno complexo coloca o problema de estender nossas representações do “ato educativo” e voltar a questões básicas como aquela que nos pergunta sobre o que realmente buscamos ao ter um sistema educacional. A educação é somente instrução

ou inclui outros processos importantes para o desenvolvimento do ser humano?

O pesquisador concluiu afirmando que pretendeu “apresentar uma experiência que buscasse ampliar a compreensão da transmissão do conhecimento para a esfera afetiva, não como uma matéria, mas como uma maneira diferente de compreender a cognição” (ESPEJO, 2010, p. 133).

Quanto à análise dos artigos selecionados no banco de dados da SciELO com os descritores formação, educação e Edgar Morin, observa-se que dos seis artigos analisados a metade foi publicada em revistas brasileiras e a outra metade em revistas estrangeiras, que todos os artigos são da área da educação. Esse resultado já era previsto, tendo em vista que Edgar Morin é um dos autores mais lidos e discutidos na área educacional.

Com a investigação dos trabalhos selecionados, percebe-se que dois artigos apresentaram o problema e que todos evidenciaram o objetivo que desejava alcançar com a pesquisa. Em relação à metodologia, quatro trabalhos deixaram explícito o que seria efetuado mediante revisão bibliográfica. Destes, um afirmou que a pesquisa seria quantiquantitativo e outro revelou que coletou dados através de entrevistas.

Em referência às conclusões, apenas duas pesquisas apresentaram-nas no resumo. Dos seis artigos investigados, apenas um abordou todas as categorias analisadas como o problema, objetivo, metodologia e conclusão.

Este capítulo sobre o estado da arte em Stein e Morin, com pesquisas realizadas na base de dados da BDTD e da SciELO, teve como objetivo fazer um inventário dos estudos desenvolvidos por outros pesquisadores, analisar a motivação e os problemas que os conduziram em suas pesquisas. Com relação aos trabalhos encontrados, em Stein, ficaram evidenciados os seguintes interesses: investigar a sua antropologia filosófica e teológica; compreender e descrever a empatia; realizar um diálogo entre educação e teologia; investigar a constituição da pessoa humana e examinar a noção de autenticidade.

Quanto aos trabalhos em Morin, observou-se que as temáticas versaram em refletir sobre a juventude e suas imagens socioideológicas em torno do desenvolvimento humano; analisar a percepção de corpo; comentar as contribuições teóricas e práticas da *ecoformação* para uma educação voltada à promoção da paz;

apresentar a fundamentação e o desenvolvimento do conceito de *etnoaprendizagem*; investigar as visões de integralidade e em que medida essas visões incluem a transcendência; fazer uma abordagem crítica à proposta do pensamento complexo, tendo em vista que é uma maneira de pensar que está influenciando a forma de compreender e intervir no fenômeno humano, na sociedade e educação; investigar uma concepção na educação que acolha a reforma proposta pela complexidade para atingir uma educação complexa e transformadora; analisar as concepções que os professores possuem sobre os aspectos propostos por Morin em seu terceiro saber, ou seja, o ensino da condição humana; verificar como ocorre na prática da escalada escolar a relação com o outro e explorar a ideia da complexidade em educação a partir da crítica de Edgar Morin da hipersimplificação de um fenômeno.

Ante a observação dos trabalhos encontrados na BDTD e na SciELO, percebe-se temáticas muito pertinentes, algumas com questões similares a essa pesquisa, mas com um itinerário bem diferente. A pesquisa (dissertação) de Danilo Lisboa Batista (2018, p. 7) se debruçou em saber como se constitui a formação da pessoa humana em Stein, a fim de perceber os itinerários educativos que possam contribuir para a formação em psicologia no Brasil. Batista (2018) anseia com seu estudo superar as abordagens reducionistas acerca do humano. Um outro trabalho que merece destaque é a tese de Rocha (2014), pois, procurou identificar o significado de formação na obra pedagógica de Stein.

Quanto aos estudos em Morin e suas afinidades com essa pesquisa, destacam-se o artigo de Prigol e Behrens (2020, p. 5) que propuseram uma reflexão sobre a prática pedagógica conservadora e sua arte de fragmentar o conhecimento para, assim, buscar uma nova concepção de educação a partir da complexidade; e o trabalho (artigo) de Rodrigues e Saheb (2015, p. 180) que investigou as concepções que os educadores possuem sobre o ensino da condição humana.

Ao término das investigações das temáticas e do caminho percorrido por cada pesquisador, selecionado nesse estado da arte, percebe-se que nenhum averiguou Stein e Morin conjuntamente, assim como alguma ligação com a orientação do Novo Ensino Médio que propõe uma formação integral e que auxilie os estudantes a construir o projeto de vida. Assim, esse estudo apreende que a filósofa alemã possui um pensamento complexo *avant la lettre*, a sua visão é

holística, anseia compreender o todo sem se esquivar do entendimento das partes e camadas. Por isso, ao indagar sobre o sentido de educação, a concebe como uma possibilidade de formar integralmente o ser humano, ou seja, em sua dimensão corpórea, psíquica e espiritual. Por sua vez, o educador francês, por meio da teoria da complexidade, propõe uma educação que religue os saberes e ensine aos educandos a sua condição humana, a necessidade da compreensão mútua e o resgate da ética para bem viver com os demais humanos e todos os seres existentes no planeta, assim como, resguardar e cuidar da terra, a moradia comum.

Dessa forma, essa pesquisa busca analisar os saberes de Stein e Morin, com o objetivo de apreender os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos para uma formação integral e transformadora da realidade, bem como, ser um suporte pedagógico para a implantação do Novo Ensino Médio.

3 PRESSUPOSTOS ANTROPOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E EDUCATIVOS PROPOSTOS POR EDITH STEIN

Não pensava muito no meu futuro, mas vivia com a convicção de que estava destinada a algo de grande. (STEIN, 2018, p. 177)

A pessoa humana é um ser que necessita ser formado, cuidado e orientado para que se torne um humano pleno, ou seja, um ser capaz de assumir a sua existência e dar um sentido a ela, de viver em comunidade, de colocar a sua vida e profissão a serviço do desenvolvimento da sociedade. Para Stein, o ser humano é responsável por sua vida e por sua formação, pois, é alguém que diz de si mesmo “eu”. Nessa perspectiva, este capítulo apresenta alguns traços da personalidade de Edith Stein, o seu desenvolvimento acadêmico e sua concepção de humano e de formação.

A existência humana é marcada pelo contexto histórico-social no qual está inserida e pelas relações construídas ao longo da sua vida. Assim, a pessoa tece a sua história e se abre a um horizonte com inúmeras possibilidades de existir e de encontrar um sentido existencial. A educação tem por objetivo auxiliar a pessoa nesse processo de autoconhecimento, de formação do intelecto e construção de um projeto de vida pautado em valores.

Desse modo, essa pesquisa parte da compreensão do humano em Edith Stein, a partir da sua obra *A estrutura da pessoa humana*, texto que foi compilado no semestre de inverno em 1932 – 1933, para ser ministrado no Instituto de Pedagogia científica de Münster, sobre a necessidade de pensar a visão que se tem da pessoa humana que será formada, pois, é essa ideia de humano que delineará o caminho pedagógico. Ao refletir sobre o conceito de humano e educação, em Stein, têm-se em mente as possibilidades que os seus saberes antropológicos, epistemológicos e educativos têm a contribuir com a proposta do Novo Ensino Médio que preconiza uma formação integral aos educandos.

Para Edith Stein, a práxis pedagógica é vivenciada por uma razão que a dirige e estabelece suas normas. Assim, diante do chamado que a BNCC faz às escolas de proverem uma educação integral, cabe a discussão sobre o que significa formar integralmente uma pessoa, qual o conceito de humano que se pretende formar e para qual comunidade. Por isso, esse capítulo, por meio da apresentação

da vida de Stein e de seu pensamento tem por finalidade iluminar a proposta de reforma do Ensino Médio e contribuir com a implantação de uma educação integral que, não necessariamente, significa educação de tempo integral e construção do projeto de vida.

3.1 EDITH STEIN: SUA INFÂNCIA E AS RELAÇÕES FAMILIARES

Edith Stein nasceu em 12 de outubro de 1891 em Breslávia, região da Prússia, situada na planície silesiana na confluência do rio Oder com o Ohle. Essa região pertencia à Áustria, mas foi conquistada por Frederico, o Grande, da Prússia, em 1740, e permaneceu sob o domínio alemão até o final da Segunda Guerra Mundial, depois passou a se tornar parte da Polônia e foi rebatizada por Wroclaw (FERREIRA, 2018, p. 17).

De origem judaica, o seu nascimento foi na festa de *Yom Kippur*⁵, o dia do Perdão para os judeus. Era a mais nova dos onze filhos do casal Auguste Courant e Siegfried Stein. Seu pai faleceu quando ela ainda não tinha 2 anos, e sua mãe assumiu a responsabilidade pelos negócios da família, pois tinha como metas pagar todas as dívidas de seu falecido esposo e dar boa educação aos filhos (STEIN, 2018, p. 44).

Quando criança Edith sempre ia à sinagoga com a senhora Courant. Eram muito unidas, todavia, a mãe não era sua confidente (STEIN, 2018, p. 84). Foi uma criança ousada, sempre em movimento, tinha ideias engraçadas, era audaciosa e dava palpite em tudo, mas também tinha uma vontade forte e explodia de raiva quando era contrariada, contudo aprendeu a autocontrolar-se, pois começou a sentir vergonha ao ver outras pessoas com raiva e associou esse comportamento à perda da dignidade (STEIN, 2018, p. 84 - 86).

Stein começou a frequentar a escola quando era ainda bem pequena, tinha uma imaginação esfuziante e um espírito sagaz. Aos seis anos decidiu que não iria mais frequentar o jardim da infância, pois queria ir para a escola de “gente grande”. Era uma aluna aplicada, suas matérias preferidas eram Alemão e História. Adorava

⁵ É a festa mais solene dos judeus, o Dia do Grande Perdão, isto é, o dia em que o sumo sacerdote entrava no Santo dos Santos e oferecia o sacrifício de reconciliação por ele e por todo o povo, depois que o bode expiatório havia sido enviado para o deserto levando todos os pecados do povo. Hoje não resta mais nada desse costume. Todavia, o dia ainda se inicia com orações e jejum; nesse dia, por menos que se cultive o judaísmo, visita-se o templo (STEIN, 2018, p. 80 – 81).

escrever redações e sentia que podia incluir nelas algo do que sentia interiormente (STEIN, 2018, p. 88 – 90). Na adolescência afastou um tempo da escola, pois, pensou que havia sentado tempo demais nos bancos escolares e que precisava de algo diferente, também começou a preocupar-se com todo tipo de indagações, principalmente sobre sua concepção de mundo, e percebeu que esse tema era pouco abordado na escola. Mas a principal razão para seu afastamento foi o desenvolvimento do seu corpo que se transformava (STEIN, 2018, p. 165).

Edith ficou dez meses afastada da escola. Passou esse tempo em Hamburgo, cidade que vivia sua irmã Else e seu marido. Ela definiu esse tempo, em que viveu com sua irmã, como uma fase “boneca”. Estava encerrada em um círculo muito estreito e vivia no seu mundo interior. Lia o quanto o trabalho doméstico lhe permitia (STEIN, 2018, p. 177). Stein era bastante obstinada e desejava ter razão em tudo, sempre queria vencer o seu oponente. Mas, com o passar dos anos compreendeu a dimensão da complexidade da condição humana. Assim, procurou mudar sua postura em relação aos outros e reviu seu modo de acolher e falar. Relata um episódio que aconteceu com o seu cunhado Hans Biberstein, no qual é possível observar a mudança do seu comportamento (STEIN, 2018, p. 294):

Não tivemos mais nenhuma briga como às vezes tínhamos quando éramos estudantes. Isso devia ao fato de que mudara completamente de atitude com os outros e comigo mesma. Para mim, já não se tratava de ter razão e de “vencer a todo custo” o meu adversário. Se eu tinha sempre um olhar penetrante sobre os pontos fracos das pessoas, não me aproveitava desse olhar para atingi-las no seu ponto sensível, e sim para evitar feri-las. Até mesmo minha ostensiva tendência a querer educar os outros não me impedia de fazer isso. Eu tinha aprendido que só muito raramente é possível tornar os outros melhores “dizendo a verdade”. Isso só poderá ser útil se eles mesmos quiserem tornar-se melhores e concederem aos outros o direito de fazer-lhes críticas.

A jovem Stein foi apaixonada por literatura, tinha apreço à opera e por músicas, principalmente as de Bach. Dançava e gostava de esporte. Com suas irmãs e amigas jogava tênis e praticava o remo. Aos finais de semana realizava excursões pelos campos e montanhas da região.

3.2 EDITH STEIN: UMA EXISTÊNCIA MARCADA PELO DESEJO DA VERDADE

A trajetória acadêmica, filosófica e espiritual de Edith Stein foi marcada por um incessante desejo da verdade. Ansiava conhecer e compreender os fenômenos da condição humana. Ao refletir acerca da sede de Stein por conhecimento e verdade, Sancho (2002, p. 49) comenta que:

Mas qual é essa verdade que ela procura? A resposta será descoberta gradativamente, embora possamos antecipar seu conteúdo formal: a verdade que Edith precisa descobrir é aquela que dá sentido e razão de ser à vida do homem, ou melhor, ao mistério que o homem tem dentro de si.

Assim, ao ingressar na faculdade, a jovem Stein envereda por um caminho de autoformação e compromisso com a verdade que a acompanhará até os últimos dias da sua vida. Forma o seu intelecto, mas também a sua dimensão espiritual. Ao longo do caminho se depara com a verdade da Revelação e abre o seu entendimento para acolher essa sabedoria que pacifica o ser e dá sentido a toda a busca para compreender a dimensão humana e o seu processo formativo.

3.2.1 Formação acadêmica: senda que conduz o intelecto à verdade

Quando chegou o tempo de ingressar à Faculdade, Stein foi interrogada sobre qual curso faria, ao que respondeu: Literatura e Filosofia. Após a realização dos exames começou a se interrogar sobre o que a esperava, e se tinha tomado a decisão certa. Absorta em seus pensamentos, chegou à seguinte conclusão: “viemos a este mundo para servir à Humanidade; e a melhor maneira de realizar isso é fazer aquilo para o que temos aptidão” (STEIN, 2018, p. 215).

A estudante Stein sempre conversava com colegas sobre temas que eram pouco abordados na escola, tinha sede de conhecimento e ansiava compreender a realidade. Assim, identificou que “uma séria procura pela verdade foi despertada [...] em mim” (STEIN, 2018, p. 175). A busca pela verdade a acompanhou durante toda a sua existência. Para Peretti (2019, p. 37) “sua experiência interior é estímulo eficaz para o homem de hoje, cansado de mentiras, massificações, individualismos, perdas e sedento de verdade: paixão e eixo dominante de seu pensamento e de sua vida”.

Iniciou os seus estudos em Breslávia, e no quarto semestre teve a impressão que essa faculdade não tinha mais o que lhe oferecer e que precisava de novos estímulos. Participou da preparação de alguns seminários, e em todos os tratados que lia eram mencionadas as Investigações lógicas de Edmund Husserl (STEIN, 2018, p. 270 – 271). Estava no curso de Psicologia e foi aluna do professor Willian Stern, todavia, ficou decepcionada com suas aulas, pois eram ministradas a partir de teorias positivistas e mecanicistas. Desse modo, percebeu “que essa ciência estava nos primeiros balbucios; faltava-lhe o fundamento indispensável de conceitos de base clarificados, ela própria não estava em condições de forjar para si tais conceitos” (STEIN, 2018, p. 277).

Assim, aos 21 anos, e cheia de expectativas, decidiu ir a Gotinga, para estudar Filosofia com Husserl, pois estava convencida de que era o filósofo da sua época (STEIN, 2018, p. 273). Para Stein, nessa cidade não se fazia outra coisa senão filosofar, diuturnamente, em toda a parte, ruas, cafés e restaurantes. Só se falava em “fenômenos” (STEIN, 2018, p. 271). Gotinga era uma urbe universitária, e a universidade e os estudantes eram o coração desse lugar (STEIN, 2018, p. 304).

Foi aluna de Husserl, e sob a orientação desse filósofo desenvolveu a sua tese de doutorado sobre a empatia, pois percebia que havia uma lacuna a ser preenchida nessa temática (STEIN, 2018, p. 345). A tese foi interrompida durante a I Guerra Mundial, pois foi servir como enfermeira na Cruz Vermelha. Pressentia que sua vida não mais lhe pertencia, que devia investir todas as suas forças no que estava acontecendo. Quando a guerra acabasse, se ainda estivesse viva, poderia voltar aos seus assuntos pessoais (STEIN, 2018, p. 384). Ao ser interrogada sobre o porquê interrompera seus estudos, Stein, simplesmente, disse: “todos os meus colegas de estudos estavam no *front* e não era justo que eu tivesse melhor sorte que eles” (STEIN, 2018, p. 451).

Durante o processo de escrita da tese, sentia-se desolada e angustiada, com a sensação de impotência. A filósofa (STEIN, 2018, p. 357 – 358) relata essa experiência da seguinte maneira:

Aos poucos, meu trabalho levou-me a um verdadeiro desespero. Era a primeira vez na minha vida que me encontrava perante algo que não conseguia resolver apenas por minha vontade. [...] Cheguei a um ponto em que a vida pareceu-me insuportável. Dizia-me repetidas vezes que isso era completamente absurdo. Mesmo se eu não conseguisse terminar a tese, meu trabalho seria provavelmente suficiente para o Exame de Estado; e, se

eu não conseguisse ser uma grande filósofa, poderia tornar-me uma boa professora. Mas nenhum desses raciocínios me ajudava em nada. Não podia mais atravessar a rua sem desejar que um carro me atropelasse. Quando fazia uma excursão, pegava-me desejando cair num precipício. É provável que ninguém tenha suspeitado do estado em que eu me encontrava.

A jovem estudante era muito comprometida com o conhecimento e ficava indignada com os colegas que se deixavam guiar apenas por seu bel-prazer ou se preocupavam somente com os conhecimentos necessários ao exame, com o intuito de garantirem uma boa situação no futuro (STEIN, 2018, p. 234). “Mesmo que a grande maioria dos estudantes levasse uma existência apática [...], eu não estava sozinha em meus ideais, pois logo encontrei almas irmãs” (STEIN, 2018, p. 235).

A vida de Stein era envolvida em discussões acadêmicas e permeada de forte sentimento de responsabilidade social. Ainda em Breslávia fez parte de um grupo de jovens que se chamava Grupo Pedagógico, formado principalmente, pelas alunas e alunos do seminário do professor Stern. Ao comentar a atuação do grupo, Stein (2018, p. 235) ponderou que: “esses futuros docentes consideravam uma lacuna insuportável o fato de na universidade não se fazer nada adequado à preparação dos estudantes para sua futura profissão”. Em Gotinga participou do Círculo de Gotinga que “era o grupo restrito dos alunos de Husserl que se reuniam uma tarde por semana para discutir temas precisos” (STEIN, 2018, p. 320).

A discípula de Husserl possuía um forte comprometimento com sua formação pessoal e com as questões pertinentes ao processo educativo. O conhecimento que adquirira não era vivenciado como um privilégio social, mas como um serviço à humanidade. Stein entendia que um humano mal formado vive a sua existência alheia à realidade e de maneira contrária ao que é chamado a ser. Por isso, toda pessoa tem o direito e a necessidade de receber uma formação integral, que a auxilie a se entender como um ser humano possuidor de uma dimensão tripartida (corpo, alma e espírito), que todas as dimensões precisam ser formadas e que, na condição de existente, é imprescindível encontrar um sentido para a vida.

3.2.2 A verdadeira condição do feminino

A discípula de Husserl foi uma mulher judia, que se converteu ao catolicismo, doutora, e uma grande intelectual que viveu os problemas do seu

tempo, dentre eles encontrava-se a luta pela paridade de direitos entre homens e mulheres. Ela experimentou em sua própria carne os desafios da existência feminina marcada e manchada pelo desequilíbrio das relações humanas, como o fato de ser rejeitada para lecionar em universidades, simplesmente, por ser mulher. Assim, pensar a condição do feminino, em seu contexto social, foi inevitável, pois, constatou a falta de formação fornecida às mulheres, e, por isso, abraçou essa causa e se tornou especialista no estudo da educação feminina.

Desse modo, refletir sobre a condição do feminino perpassa pelo entendimento que “a história das mulheres é uma história que se ressent de um passado mal contado, envolto em silêncios seculares que ainda não foram completamente quebrados” (PERETTI, 2019, p. 31). Sabe-se que o movimento feminista, de certa forma, auxiliou a mulher a enxergar a sua condição de sujeito e impulsionou pesquisas acerca do feminino e seus problemas na contemporaneidade.

No século XVIII ainda se discutia se as mulheres eram humanas como os homens ou se eram mais próximas dos animais irracionais. Tiveram o direito à educação reconhecido no século XIX. Todavia, nas primeiras décadas do século XX, as mulheres ainda não tinham acesso a alguns cursos universitários e estavam lutando para serem consideradas sujeitos da história. Em seu pequeno círculo de amizade, Stein discutia sobre a condição da mulher. Assim relata (STEIN, 2018, p. 145):

Naquela época, todos tínhamos interesse no tema da mulher. Hans era uma exceção entre os estudantes. Ele tomava uma posição de maneira bastante radical, até mais do que nós, defendendo total igualdade de direitos para as mulheres. Conversávamos muito sobre os problemas dos casais em que ambos os cônjuges exercem uma profissão. Erna e nossas duas amigas hesitavam quanto à questão de saber se a mulher não deve renunciar à profissão quando se casa. Eu era a única a afirmar enfaticamente que não sacrificaria minha profissão por preço algum. Ah, se alguém nos tivesse predito o futuro! As outras três se casaram e conservaram suas profissões; e eu fui a única a permanecer solteira, mas também a única a assumir um compromisso pelo qual quis sacrificar alegremente toda e qualquer profissão.

Movida por uma responsabilidade social e pela luta das mulheres, Stein se engajou em favor do direito de voto das mulheres (STEIN, 2018, p. 234). Em carta enviada ao amigo Roman Ingarden, em 30 de novembro de 1918, escreveu o seguinte: “me tornei membra do novo partido democrático alemão, é até possível

que seja eleita aqui para o comitê executivo do partido” (STEIN, 2002, p. 664). Contudo, um mês depois, redigiu outra carta, ao mencionado amigo, relatando que: “estou tão farta de política que estou enojada. Eu sinto completamente a falta de instrumental habitual para isso: uma consciência robusta e uma pele grossa” (STEIN, 2002, p. 669).

Ao afastar-se da política ela não o fez por desinteresse pelo povo alemão, pois pertencia a esse povo tanto quanto ao povo judeu (PERETTI, 2019, p. 207). Era uma intelectual e, em seu ofício, analisou a crise política, viu a ascensão do nazismo, mas se tornou cautelosa, e investiu suas energias em estruturar a educação. Stein (1999a, p. 169) compreende que:

Precisamos de uma preparação política e social completa para o cumprimento dos deveres civis (aliás, não só para as mulheres, e sim para todo o povo alemão que se viu lançado no sistema democrático sem que estivesse maduro para ele) além de cursos especiais de preparação para as diversas carreiras funcionais que exigem presença do trabalho feminino. Tudo isso poderia realizar-se aos poucos, se tivéssemos diante de nós anos de desenvolvimento tranquilo. Fica difícil prever como as coisas se ajeitariam com a interrupção violenta do desenvolvimento orgânico.

Foi na condição de educadora que Stein enveredou um caminho de luta pela formação das mulheres e das reformas educativas. Enquanto mulher e filósofa procurou demonstrar suas capacidades e aptidões no âmbito social e intelectual. Ao comentar sobre o trabalho docente de Stein, Gelber (1999, p. 17) afirma que:

Como professora, Edith Stein se vê confrontada com a questão da educação de meninas e moças, e como docente universitária enfrenta a tarefa de formar mulheres. As considerações em torno da didática lógica, [...] levam-na a investigar a essência e a missão da mulher, para assim poder estabelecer diretrizes seguros (sic.) de teoria e prática da educação feminina.

A atividade pedagógica de Stein se desdobra em três ideias centrais: a necessidade de uma educação harmoniosa, a fundamentação religiosa da ação educadora, o caráter especial da formação feminina. É diante de considerações ontológicas que a filósofa conclui que a espécie humana se manifesta em duas formas distintas: como espécie masculina e como espécie feminina. O anseio de igualdade e o seu significado não devem anular as diferenças entre os sexos. “A mulher não é apenas diferente do homem, mas distinta dele” (PERETTI, 2019, p. 201).

Para Stein, é na estrutura do ser humano que se manifesta sua essência e suas características específicas. Assim, rejeita as teses das feministas acerca das diferenças socialmente determinadas entre homens e mulheres. A educadora (STEIN, 1999a, p. 206) afirma que:

Não é só o corpo ou as funções biológicas que são diferentes, a vida toda no corpo é diferente, a relação entre a alma e o corpo é diferente, e no âmbito da alma difere a relação entre o espírito e a sensibilidade bem como a relação entre as diversas forças espirituais. À espécie feminina corresponde a unidade e integridade de toda a personalidade psicofísica, o desenvolvimento harmonioso das forças; a espécie masculina se destaca pela potencialização máxima de forças isoladas.

Ao analisar os currículos escolares, percebeu que eram organizados para a transmissão de algo indefinido que se chama de formação geral como: conhecimento de línguas, interesse por literatura e história e o que mais for adequado para aquecer o ânimo; todavia, “[...] em nenhum campo se fala de competência teórica ou prática, nem da capacidade de formar seus próprios juízos e de atuar por conta própria” (STEIN, 1999a, p. 176 – 177). Stein estava convicta de que era necessário “[...] possibilitar à mulher uma formação que, [...] corresponda ao nível de formação ministrada ao homem [...]” (STEIN, 1999a, 176).

Ao realizar a proposta de formação das mulheres, Stein queria contribuir para conscientizá-las da sua identidade, dignidade, valor e missão. Em seu entendimento, tanto o homem quanto a mulher “tem a missão de dar forma à imagem de Deus que carregam dentro de si” (STEIN, 1999a, p. 217). A mulher além da tarefa de cuidar de si e da própria individualidade, é chamada também a cuidar da humanidade como um todo; dentro da Igreja é chamada à maternidade sobrenatural e a colaborar com a formação da juventude (PERETTI, 2019, p. 206).

A filósofa Stein se configura entre os pioneiros em ciências humanas a aprofundar as peculiaridades psíquicas da mulher. Participou de vários eventos pedagógicos e proferiu várias conferências voltadas à temática do feminino e da formação da mulher. Em uma palestra proferida às mulheres católicas de nível universitário da Suíça, afirmou (STEIN, 1999c, p. 296 – 297, grifo da autora):

Somos mulheres católicas de formação universitária. Somos! Daí se deduz a primeira tarefa que consiste em cuidar do nosso ser, de nossa individualidade. Não é qualquer ser coletivo a ser concretizado, não, trata-se de desenvolver ao máximo o nosso ser mais pessoal. Nessa tarefa existe

um risco, o risco do enrijecimento, do culto da personalidade sem reflexo para fora. Por isso, a maximização da individualidade exige o máximo de auto renúncia. [...] Renunciar a si mesmo, não significa, para a mulher católica com formação universitária, despersonalizar-se para sumir no nada dos hindus ou no coletivismo dos russos, antes é entrega ao Ser (Deus), maximização da pessoa para além dela, rompimento dos grilhões da personalidade para abrir-se à amplidão do ser (ser sobre-humano de verdade) e levar de volta as funções em prol das coisas (profissão), das pessoas (liderança), das almas (apostolado).

Desse modo, é possível ver o engajamento de Stein, em discutir a problemática do feminino e de uma formação harmoniosa e integral, através de sua participação em conferências, em livros publicados e no seu epistolário. Foi uma mulher que se posicionou a partir do seu pensamento filosófico e da sua fé. A filósofa se debruçou em refletir sobre a formação da mulher e o seu papel na sociedade, pois compreende que: “a maneira peculiar de ser da mulher destina-se a uma missão sublime: desenvolver em si e nos outros a verdadeira humanidade” (STEIN, 1999d, p. 292).

3.2.3 O encontro com o Deus crucificado: verdade que pacifica o coração

A filósofa Edith Stein nasceu em um lar judaico. Recebeu a fé por meio da sua mãe e, para não a contrariar, sempre a acompanhava à sinagoga, e praticava sem convicção a religião judaica (MIRIBEL, 2001, p. 41). Na adolescência, reconhece que, deliberadamente, deixou o hábito de rezar (STEIN, 2018, p. 177).

Em Gotinga, enquanto a jovem filósofa estava submersa em seus estudos, reconhecia que a maioria dos seus colegas e professores, de origem judaica, tinham se convertido ao cristianismo. Ao participar de um encontro, com Max Scheler, teve contato pela primeira vez com esse universo que lhe era totalmente desconhecido. Assim descreve a experiência que teve ao ouvir as palavras de Scheler (STEIN, 2018, p. 332 – 333):

Era de todo modo a época em que estava cheio de ideias católicas e sabia se fazer de defensor delas com toda a maestria de sua mente e de sua eloquência. [...] Esse contato ainda não me conduziu à fé, mas abriu-me um domínio de “fenômenos” perante os quais eu não mais podia ficar às cegas.

Stein tinha profunda admiração e amizade por pessoas que pertenciam a esse universo, portanto, pensava que deveria refletir seriamente sobre ele (STEIN,

2018, p. 333). “Em Gotinga, tinha aprendido a respeitar as questões de fé e as pessoas crentes” (STEIN, 2018, p. 410). No caminho que começava a trilhar para compreender a fé, a amizade com o casal Reinach foi muito significativa, pois testemunhavam com a vida o que Scheler ensinava por meio da palavra.

Alguns acontecimentos foram marcantes na vida de Stein e, de certa forma, conduziram sua mente e coração para o acolhimento de uma sabedoria que parece loucura para os homens (1Cor 1, 18 – 25). Em uma ocasião, visitou a Catedral de Frankfurt, com uma amiga, e foi tocada por uma mulher que entrou para rezar. Assim relata essa experiência (STEIN, 2018, p. 516):

Enquanto estávamos lá, num ambiente silencioso e respeitoso, chegou uma mulher com sua cesta de compras e ajoelhou-se para fazer suas orações. Para mim, aquilo era algo totalmente novo. Era só para o culto religioso que se ia às sinagogas e às igrejas protestantes que eu conhecia. Agora eu via ali alguém que, em meio às suas preocupações cotidianas, dirigia-se à Igreja deserta para uma conversa íntima. Aquela cena nunca saiu da minha memória.

Quando o amigo Adolf Reinach morreu em combate, durante a I Grande Guerra, Stein ficou impressionada com a paz e a tranquilidade com que a senhora Reinach reagiu diante da morte do esposo. Apesar da dor, Anne Reinach possuía um espírito forte e confiante.

Os amigos de Stein, que faziam parte do círculo de fenomenólogos, eram cristãos, muitos protestantes, mas, a jovem judia, ainda não havia decidido que caminho tomar. O seu coração e sua mente só descansaram da busca, quando teve contato com o livro da vida de Santa Teresa D’Ávila, contada por ela mesma. Stein estava na casa de um casal de amigos, os Conrad-Martius, e pegou o livro na biblioteca e só parou de ler quando o terminou. Ao fechá-lo, pela manhã, reconheceu que sua “longa procura pela verdadeira fé chegou ao fim” (STEIN, 2018, p. 543). Para Miribel (2001, p. 65) “essa leitura foi indubitavelmente o ponto culminante e o término de longas pesquisas”.

Stein tinha encontrado a verdade, mas ansiava conhecê-la melhor, por isso, comprou um missal e um catecismo e começou a estudar sozinha. Assim, ao participar de uma celebração eucarística compreendeu todo o rito, e ao fim da missa solicitou ao pároco que a batizasse. Todavia, o padre disse que precisaria de uma preparação, e Stein pediu-o que a interrogasse. Após uma longa conversa, o

batismo ficou marcado para 01 de janeiro de 1922. Foi batizada com o nome Edith Teresa Hedwig Stein e a madrinha foi sua amiga protestante, a filósofa Hedwig Conrad-Martius.

Quando foi batizada no Ano Novo de 1922, Stein pensava que era a sua preparação para a vida carmelita. Contudo, quando encontrou sua mãe, alguns meses após o batismo, e lhe contou a notícia, notou que a senhora Auguste Courant não aguentaria um novo golpe (STEIN, 2018, p. 543). Edith sentia-se uma estrangeira no mundo. Solicitou permissão para entrar no Carmelo, mas lhe foi negada, tanto pela condição de sua mãe quanto por sua influência no mundo católico há alguns anos (STEIN, 2018, p. 544).

A recém batizada segue sua vida como filósofa, educadora, pesquisadora e conferencista. A partir de abril de 1923 começa a trabalhar como professora com as irmãs dominicanas de Santa Madalena, em Espira. Em março de 1931 deixa de lecionar em Espira para se dedicar às suas pesquisas. Em março de 1932 é contratada como professora de antropologia e pedagogia no Instituto Alemão de Pedagogia Científica, em Münster. Em 30 de janeiro de 1933 os nazistas tomam o poder e a professora Stein coloca o seu cargo à disposição, no Instituto Alemão de Pedagogia Científica, em Münster, para não prejudicar a instituição que é católica (SANCHO, 2002, p. 122 – 124).

Ao ver a ascensão do nazismo, Stein concluiu que não havia mais lugar para ela no mundo secular e que chegou a hora de ingressar no Carmelo. A filósofa expõe esse momento de reflexão e decisão da seguinte forma (STEIN, 2018, p. 544):

No dia 30 de abril – Domingo do Bom Pastor –, foi celebrada a festa de São Ludgero na igreja do mesmo nome, com treze horas de oração. Entrei na igreja à noite, dizendo para mim mesma: “Não sairei daqui sem antes saber claramente se devo entrar no Carmelo agora ou não”. Quando foi dada a bênção final, recebi a palavra afirmativa do Bom Pastor.

Em outubro de 1933, Stein foi acolhida no Carmelo de Colônia. O seu desejo de ser carmelita se tornava realidade. Assume o nome de Teresa Benedita da Cruz. O nome de Teresa já havia sido adotado no batismo, em forma de agradecimento à pessoa que a conduziu ao encontro definitivo com o Senhor, ou seja, Teresa de Jesus. Benedita em homenagem a São Bento e aos seus filhos que a acolheram na abadia beneditina de Beuron, lugar que, desde 1928, ia para passar a semana santa

e que se tornara a sua pátria espiritual. E da Cruz, porque é o mistério sob o qual orientaria sua vida, vocação e missão no Carmelo.

Uma das principais atividades de Stein, agora Teresa Benedita da Cruz, no Carmelo, é continuar com seus escritos. A filósofa estava disposta a renunciar sua atividade científica, mas, uma vez que tem essa abertura, dedica-se a ela com apreço e zelo. Segue com suas pesquisas filosóficas, mas também auxilia nas formações e na redação de textos e peças para momentos festivos e espirituais.

A vida de Stein foi ceifada em 09 de agosto de 1942, na câmara de gás de Auschwitz. Sua vida foi marcada pela autenticidade e pela busca da verdade, que, para ela, não era vista de maneira exclusivamente teórica. Ao comentar a relação de Stein com a verdade, Sancho (2002, p. 63) afirma que:

Edith descobriu, e por isso, é testemunha profética e paradigmática, que a verdade do homem existe, é real, não é uma utopia. E essa verdade está na parte mais profunda de cada ser humano, ao mesmo tempo em que constitui sua dignidade e a base de sua felicidade e realização. Aí reside a razão de ser e o significado de cada um, presente em seu ser mais profundo: onde se descobre imagem e semelhança de Deus Amor, Pai de todos.

Em seu testamento, escrito em 09 de junho de 1939, Edith afirma que aceita, em total submissão, a morte que Deus reservou para ela. E pede ao Senhor que receba sua vida e morte para a sua honra e glória, e para que não se perca nenhum dos seus (STEIN, 2018, p. 578 – 579).

Em 11 de outubro de 1998, o Papa João Paulo II proclamou Edith Stein, uma filha de Israel e filha da Igreja, como Santa perante o mundo inteiro. Stein foi uma filósofa que compreendeu que quem procura a verdade, consciente ou inconscientemente, procura a Deus. O referido Pontífice, no mesmo ano da canonização de Stein, escreveu a encíclica *Fides et ratio*, e a mencionou como uma pensadora fecunda, que conseguiu promover um diálogo entre a filosofia e a teologia. João Paulo II (2014, n. 74) assim descreveu: “a relação entre a filosofia e a palavra de Deus manifesta-se fecunda também na investigação corajosa realizada por pensadores mais recentes, de entre os quais me apraz mencionar [...] Edith Stein.”

3.3 A COMPREENSÃO DO HUMANO EM EDITH STEIN

A antropologia steiniana apresenta o ser humano em sua dimensão psicofísica e espiritual. Stein reflete sobre a pessoa a partir do esquema triad (corpo, alma e espírito). Desse modo, observa a necessidade de o educador ter consciência do humano que irá formar e, que, portanto, a educação deve atingir todas as dimensões da sua existência. A discípula de Husserl desenvolve a ideia de ser humano como corpo material e orgânico, como animal, alma e espírito e como ser social e religioso.

Assim, a educação deve auxiliar o indivíduo a tornar-se si mesmo, por meio do processo de autoafirmação. Cada pessoa possui uma singularidade e se encontra na condição de membro de uma comunidade. Para que a formação aconteça integralmente, é imprescindível identificar qual visão antropológica orienta a prática pedagógica. O pensamento steiniano aponta que a formação integral deve ser desenvolvida para a interioridade, isto é, para a construção de si, vivência da empatia, acolhimento e abertura ao outro e ao transcendente, assim como, uma vida inserida na comunidade.

3.3.1 A pessoa humana e o seu corpo material e orgânico

O ser humano é um corpo material e como todas as outras coisas está submetido às leis da natureza. É um corpo vivo que possui mobilidade, sensibilidade e é movido por um princípio vital, ou seja, a alma. Esse princípio é diferente do vegetal, apesar de possuir algumas características orgânicas, e muito semelhante ao do animal. Diante dessa exposição, Stein (2003a, p. 600) esclarece que: “[...] o corpo humano, igual aos outros corpos, manifesta-se através de um material sensorial muito variado, porém, em suas manifestações sensoriais apresenta características muito peculiares que o distingue de outros corpos materiais.”

A filósofa recupera o conceito de microcosmo e, com Conrad-Martius, afirma que há espírito em toda matéria. Com a ideia de microcosmo, a filósofa faz uma síntese da condição humana no mundo, assim explica: “[...] ser homem quer dizer ser simultaneamente coisa, planta, animal e espírito, porém tudo isso de forma unitária” (STEIN, 2003a, p. 603). Stein (2003a, p. 603) ancora o seu pensamento em

Tomás de Aquino, que defende a forma substancial, desse modo afirma: “[...] o homem é tudo o que é pela virtude de uma única forma interna, em virtude de sua alma humana, que é uma alma racional. Por ser racional, é diferente da alma das plantas e dos animais, mas contém em si o que é próprio destas últimas.”

Para a filósofa de Breslávia, a pessoa possui um corpo que é apreendido como realidade que possui unidade com a sua interioridade. Esse corpo é configurado a partir do seu interior. Essa configuração/formação que parte de dentro do ser é caracterizada por Tomás de Aquino como forma interna e Aristóteles a denominou de enteléquia. Assim, “[...] esse processo de formação tem um telos [fim], isto é, aponta para uma determinada forma. Este fim é a estrutura plenamente formada com todos os seus membros, e que atua desde dentro para conservar-se nessa plenitude de forma” (STEIN, 2003a, p. 601).

A forma interior é a força vital que dá forma à matéria. Desse modo, é impossível pensar a existência da matéria sem a forma, pois: “a forma vital, a ‘alma’ faz do corpo humano um *organismo*. Quando nele não há mais vida, é somente uma coisa material como muitas outras” (STEIN, 2003a, p. 602, grifo da autora).

3.3.2 A pessoa humana como animal

Stein aponta a definição tradicional de animal como ser dotado da possibilidade de mover-se no espaço e da capacidade de sentir. Os animais possuem livre movimento, e essa liberdade se diferencia das plantas, pois não estão presos a um lugar determinado (STEIN, 2003a, p. 608 – 609). Esse “movimento não é imposto de fora de formamemente mecânica, mas parte do interior” (STEIN, 2003a, p. 609).

O que caracteriza o animal é a sua abertura às sensações. “O animal sente o que lhe acontece dentro, e com seu corpo” (STEIN, 2003a, p. 610). De tal modo explica Stein (2003a, p. 610):

O corpo é um corpo senciente não apenas porque experimenta estímulos exteriores, mas também se sente. É, por assim dizer, corpo senciente por dentro e por fora, e está continuamente sentindo, não apenas em sua superfície, e não apenas quando afetado por estímulos exteriores. A sensibilidade a estímulos externos é uma abertura de natureza animal; sensibilidade para si mesmo, uma abertura para dentro.

Apesar das semelhanças, observa-se uma distância entre o animal e a pessoa humana, pois “no homem, a individualidade adquire um novo significado que não possui em nenhuma criatura inferior a ele” (STEIN, 2003a, p. 613). O que é especificamente animal em comparação à vida vegetal é o caráter instintivo, a sensibilidade e a existência de um ser anímico no sentido de uma vida interior, ou seja, sua realidade psíquica (STEIN, 2003a, p. 614).

Assim, quando os animais emitem sons, deixam transparecer a sua vida psíquica. Com isso, é possível perceber a fúria, o medo e a dor, ou seja, as emoções do animal, bem como apreender dados sobre sua vida social, que parece ter um caráter intencional e que se assemelha à liberdade humana (STEIN, 2003a, p. 615). O animal vive e se move em sua alma, e a sua realidade psíquica se expressa através do corpo (STEIN, 2003a, p. 616).

Os sons emitidos pelos animais permitem que o seu “interior” e “mundo” sejam acessados. Ao comentar o pensamento de Stein acerca da linguagem dos animais, Sberga (2014, p. 114) expõe que:

Na “linguagem do animal”, falta articulação, continuidade, nexos e com isso se perde o caráter racional, o sentido da expressão linguística e a possibilidade de escolher. É uma “linguagem” comunicativa, mas é puramente corporal e emocional. Mesmo a interioridade dos animais se exprimido por meio de sons e ruídos, que expressam sua afetividade, não significa que os animais tenham sentimento, como os humanos. Comparada à dos humanos, a alma animal parece estar no estado de sono e pré-consciência.

É possível detectar nos animais algo análogo às atitudes humanas como as disposições de ânimo. As distintas ações são manifestações das potências e têm sua raiz na alma que é o princípio de todas as manifestações e atividades vitais do ser vivo (STEIN, 2003a, p. 618). Deste modo, a alma animal tem potências em comum com a alma vegetativa. Na alma vegetativa se encontra como potência a capacidade de nutrir, crescer e reproduzir; e na alma animal se acrescenta as potências sensitivas (STEIN, 2003a, p. 618 – 619).

A alma vegetativa está limitada ao organismo que a forma e só pode ir além de si mesma ao formar um novo organismo, em virtude da sua capacidade de reproduzir-se. A alma animal está totalmente vinculada ao corpo, pois realiza suas funções através dos órgãos corporais (STEIN, 2003a, p. 620). Em contrapartida, “a alma humana também está ligada ao corpo com suas partes inferiores, o vegetativo

e o sensitivo, mas suas capacidades espirituais não estão ligadas ao corpo imediata e inseparavelmente” (STEIN, 2003a, p. 620). Dessa forma, percebe-se que o ser humano é livre e pode tomar decisões diante de suas reações psíquicas.

3.3.3 O ser humano e o especificamente humano

O ser humano compartilha com os animais uma abertura sensitiva para impressões externas e internas. Experimenta interiormente o que significa perceber sensações e ações reativas. Desfruta dessa possibilidade, porque não é apenas um ser sensitivo, mas portador de conhecimento espiritual. A espiritualidade permite ao ser humano captar o que há de animal nele mesmo (STEIN, 2003a, p. 644).

Ao comentar o pensamento da filósofa de Breslávia, Sberga (2014, p. 117) explicita que:

Com sua mente, o ser humano pode experimentar toda a sua corporeidade; pode sentir os próprios pés e pode percorrer todos os seus membros, porque é dono do seu corpo; pode dizer eu gosto disso, não gosto daquilo, tenho medo disso e sofro por causa daquilo. Isso é possível porque ele tem uma psique. Pode tomar decisões diante de alguma situação e sentir-se livre para fazer determinadas coisas, e isso porque é um ser espiritual.

Assim como os animais o ser humano possui uma unidade corporal-anímica, que não só atribui movimentos anímicos pontuais, mas características permanentes. Essa vida psíquica que se revela em atos pontuais tem seu fundamento ontológico na potência, e as potências adquirem atos que correspondem a uma forma distinta (STEIN, 2003a, p. 646). Esses atos se atualizam e repercutem nas próprias potências, pois “[...] não são algo fixo e imutável, quando se atualizam experimentam em si mesmas uma certa transformação: um aumento na facilidade com que se atualizam em sua disponibilidade para ser atualizadas” (STEIN, 2003a, p. 646). Quando as potências se transformam e atualizam recebem o nome de *habito*. A transformação das potências em hábito é percebida no animal sob a forma de adestramento (STEIN, 2003a, p. 646).

“Nem o homem nem sua alma são um mero feixe de potências separadas. Todas elas têm sua raiz na alma, são ramificações nas quais se desdobra” (STEIN, 2003a, p. 646). As potências não se desenvolvem simultaneamente e nem podem ser atualizadas todas de uma única vez. Para Stein (2003a, p. 647), “o homem se

revela como um organismo de estrutura muito complexa: como um todo vital unitário em processo contínuo de tornar-se e transformar-se.”

O ser humano é pessoa, e isto o distingue de todos os seres da natureza. Ser pessoa quer dizer ser livre e espiritual (vida psíquica). A vida psíquica é despertar e abertura. Isto significa que: “não apenas sou, e não apenas vivo, mas sei do meu ser e da minha vida” (STEIN, 2003a, p. 648 – 649). Conhecer a si mesmo é abertura para dentro, conhecer outras coisas é abertura para fora (STEIN, 2003a, p. 649).

Para Stein, a pessoa é livre, e por meio da sua liberdade tem a possibilidade do dever, “o eu livre pode decidir a fazer ou omitir algo, a fazer isto ou aquilo, se sente chamado em seu interior a fazer isto e a omitir este outro” (STEIN, 2003a, p. 649). Com isso, denomina-se pessoa humana livre e espiritual aquela cuja vida são atos intencionais (STEIN, 2003a, p. 654).

O ser humano é um organismo vivo, um corpo animado que possui uma alma viva. Sente-se em casa tanto em seu corpo como em sua alma. Ao falar da estreita ligação entre corpo e alma, Stein (2003a, p. 656 – 657) explana seu pensamento da seguinte maneira:

Somente um eu que possui alma pode estar em casa, e a partir disso, pode-se dizer também que ele está em casa quando está em si mesmo. Então, o eu e a alma se aproximam muito. Não pode haver alma humana sem um eu, pois a primeira é pessoal pela sua própria estrutura. Todavia, um eu humano deve ser também um eu que tem alma, não pode existir eu sem alma, ou seja, seus atos caracterizam-se como sendo “superficiais” ou “profundos”, por terem suas raízes em maior ou menor profundidade na alma.

[...] Existe, porém, um ponto no espaço da alma que o eu tem o seu lugar próprio, o lugar do seu descanso, que deve procurar até encontrá-lo e ao qual deve retornar toda vez que o abandonar, esse é o ponto mais profundo da alma.

Somente a partir dele a alma pode tomar decisões importantes, tomar partido por algo ou fazer uma doação de si mesmo.

Toda pessoa possui uma alma. A alma confere ao ser humano um modo próprio, a sua individualidade, uma impressão específica que o torna único e irrepetível (STEIN, 2003a, p. 658). Sberga (2014, p. 118), ao tecer comentários ao pensamento de Stein, afirma que: “a identidade está no mais profundo da pessoa, na sua interioridade mais central, lá onde não pode ser confundida com ninguém, lá onde a pessoa é singular”.

A vida espiritual-anímica, ou seja, a vida psíquica se expressa no corpo, fala e se dá a conhecer através dele. O corpo não é somente expressão do espírito, mas um instrumento dele para atuar e criar (STEIN, 2003a, p. 660). Corpo e espírito são dependentes. O corpo, juntamente com suas energias físicas, exige cuidado e responsabilidade da pessoa. Por isso, a importância de ensinar a ter uma existência equilibrada pautada em uma alimentação saudável e na prática de exercício físico. Apesar de o corpo ser um objeto inserido no mundo, ele se distingue dos demais, pois, é um “corpo próprio”, ou seja, possui uma vida interior, uma vida construída e apreendida pelo espírito.

3.3.4 A alma humana como forma e espírito

A alma humana com sua estrutura especificamente humana é uma forma. Não apenas *forma corporis*, mas como forma de tudo quanto o ser humano é em sua condição corporal e espiritual (STEIN, 2003a, p. 666). A partir de suas investigações e reflexões, Stein concebeu a espécie ontologicamente como a forma, aquilo que determina a estrutura do indivíduo (STEIN, 2003a, p. 667). Nesse sentido a espécie humana tem uma pluralidade de exemplares, e cada pessoa tem seu próprio entendimento e sua própria alma que é uma forma substancial, com isso, chega-se à concepção de uma alma individual (STEIN, 2003a, p. 668).

Ao comentar sobre a possibilidade de um indivíduo ser considerado um exemplar da espécie, Stein (2003a, p. 669) explica que:

Desta maneira chegamos ao fato de que o indivíduo humano não deve ser concebido como um exemplar da espécie humana universal, mas como determinado por sua própria forma substancial e peculiar, que devemos considerar como uma especificação da ideia de gênero.

A alma dá início à sua existência em um corpo que está submetido às leis da matéria, que em parte serve à sua forma e em outras dificulta a sua formação (STEIN, 2003a, p. 671). O que vem ao encontro da experiência é este humano corpóreo que dá notícias do espiritual que vive nele, pois tem um eu que o habita. Todavia, com a morte, o corpo deixa de existir, enquanto corpo vivo e senciente, e quando começa a decomposição, até o corpo material deixa de existir. Com isso,

Stein reforça que a alma é a forma do corpo, e que este é um corpo vivo e animado graças à união com ela (STEIN, 2003a, p. 671 – 672).

Com intuito de melhorar a compreensão, Stein explica o conceito de espírito (*Geist*) que em seu idioma tem vários sentidos, e o faz a partir das expressões latinas “*intellectus*”, “*mens*”, “*spiritus*” que são traduzidas por espírito. Sberga (2014, p. 121) esclarece o interesse de Stein em explicar o significado de *Geist* porque: “na cultura alemã, *geist* (sic.) tem uma conotação mais ampla que intelecto e vontade. *Geist* é a potência da alma. Também nessa cultura há uma diferença entre razão e intelecto, sendo o intelecto mais amplo que a razão”.

Dessa maneira, *intellectus* é a parte do espírito que conhece. *Mens* é a parte superior da alma humana e engloba o intelecto e a vontade; é ainda um nome coletivo para uma série de potências. *Spiritus* é a indicação que no ser humano existe algo que não é apenas corpo e que o aproxima de realidades como Deus que é espírito puro e dos anjos que são espíritos finitos (STEIN, 2003a, p. 673 – 674). *Spiritus* significa o mesmo que *pneuma* em grego e *ruah* em hebraico, é o hálito, o sopro da vida. Assim, *intellectus*, *mens* e *spiritus* são indicados como a dimensão espiritual do ser humano que está em consonância com Deus (SBERGA, 2014, p. 122).

Com isso, percebe-se que há uma estreita relação entre corpo e alma. A experiência dá provas confiáveis da dependência de fenômenos corporais em relação aos psíquicos. Por exemplo: quando a alma sente medo resulta em palpitações no coração ou quando há diminuição ou cessação de rendimento espiritual devido a cansaço ou desnutrição (STEIN, 2003a, p. 680). Dessa forma, “o corpo é completamente penetrado pela alma, de modo que não só a matéria organizada se torna um corpo impregnado de espírito, mas também o espírito se torna espírito materializado e organizado” (STEIN, 2003a, p. 682).

A discípula de Husserl ainda comenta sobre a unidade da força que há no corpo e na alma. A força corporal e a força espiritual não são independentes. Há uma força na matéria que não pode ser compreendida como algo mecânico, mas uma potência que se ativa nos movimentos, e que, por meio da liberdade, a pessoa tem à sua disposição. A força espiritual concede ânimo à pessoa, é uma força interior (STEIN, 2003a, p. 682 – 694).

A partir dessas análises, percebe-se que a filósofa caracteriza a pessoa humana com uma estrutura formada por corpo, alma/psique e espírito. O corpo é uma matéria orgânica e se assemelha aos animais; a psique manifesta os seus impulsos, sentimentos, instintos e desejos; o espírito é a “alma da alma” onde reside seu intelecto, vontade e razão.

Na perspectiva de Stein, portanto, a educação para ser processo de formação do humano precisa contemplar toda a complexidade do ser: corpo, alma e espírito. Os conteúdos e as atividades desse processo precisam visar ao desenvolvimento harmônico dessas dimensões. A formação integral necessita ser promovida, inseparavelmente, sobre o corpo e as faculdades da alma, para assim conduzir a pessoa à construção do seu eu pessoal, social e religioso, bem como, a assumir a existência e o projeto de vida como dom de si para a humanidade.

3.3.5 O ser humano e sua dimensão social

Ao se debruçar sobre a estrutura humana, Stein reconhece que um indivíduo isolado é uma contradição, porque sua existência é existência no mundo e sua vida é vida em comum, pois o homem é encontrado no seio de um mundo humano (STEIN, 2003a, p. 713). Desse modo, a individualidade do ser humano se revela em uma existência social com toda a sua pluralidade, pois este realiza atos sociais, mantém relações sociais, é membro de estruturas sociais e é um tipo social.

Os atos sociais são aqueles em que uma pessoa se direciona a outras com perguntas, pedidos, ordens; são ainda as tomadas de posição dirigidas a outros indivíduos como o amor, o respeito, a admiração e que são constituídas como uma resposta aos seus valores pessoais (STEIN, 2003a, p. 714).

As relações sociais pressupõem um contexto de entendimento entre as pessoas, porquanto “as relações pessoais não são atos de uma pessoa, mas algo que existe entre as pessoas e tem pelo menos duas pessoas como seus portadores” (STEIN, 2003a, p. 715). As relações se fundamentam na reciprocidade, tal como a amizade que se baseia em laços recíprocos e respeitosos.

A filósofa considera as relações sociais como estruturas que desempenham um papel na vida das pessoas. Aponta de maneira particular como formas de

organização social a comunidade, a sociedade e o estado. Indica a comunidade como forma de vida ideal. Assim, para Stein (2003a, p. 716):

Se pode falar de comunidade em um sentido amplo, onde não apenas há relacionamentos entre as pessoas, mas que essas pessoas aparecem como uma unidade e formando um "nós".
[...] estamos lidando com uma comunidade no sentido estrito onde existe uma comunidade permanente de vida entre pessoas que se afetam nas profundezas de seu ser e lhes dá uma impressão duradoura.

As comunidades humanas se baseiam em uma comunidade universal que engloba todas as demais: a humanidade (STEIN, 2003a, p. 716). Há uma diversidade de comunidades. Elas podem surgir de maneira espontânea ou devido a condições e tipos de vida comuns como a escola e a vizinhança; surgem a partir de uma mesma origem como a família, o clã, a tribo, o povo; outras devido a influência de atos livres como modos de pensar recíprocos no caso da amizade e do matrimônio e em dedicação comum a certos valores como comunidades de interesses científicos ou artísticos e comunidade de crentes (STEIN, 2003a, p. 717 – 718).

Com relação aos tipos sociais, percebe-se que a pessoa enquanto membro de uma comunidade encarna um tipo humano. O seu ser pessoal tem algo em comum com os demais membros da comunidade e isso a distingue de quem pertence a outras comunidades, todavia, possui em si algo típico que corresponde à sua posição como membro da sua comunidade e a diferencia dos demais (STEIN, 2003a, p. 718).

A realidade social é de fundamental importância para o ser humano, pois o seu próprio desenvolvimento depende das comunidades nas quais está inserido. É na condição de membro que pode contribuir, por meio do seu trabalho, para a conservação e aumento do bem-estar da sua comunidade (STEIN, 2003a, p. 732).

3.3.6 O ser humano e sua dimensão religiosa

A pergunta sobre quem é o homem perpassa vários caminhos e ciências. Stein reflete a partir da filosofia e procura compreender a essência do ser humano, ou seja, ontologicamente. O homem é um ser finito, e por essa característica, não pode se compreender a partir de si mesmo, por isso, é necessário que se remita a

um primeiro ser que é considerado infinito. A este primeiro ser dá-se o nome de Deus (STEIN, 2003a, p. 742).

Diante das grandes indagações da humanidade acerca da sua origem, da origem do mundo e do seu propósito, percebe-se que a razão ainda não conseguiu dar uma resposta satisfatória, por isso, a filósofa (STEIN, 2003a, p. 742) propõe uma terceira via para o conhecimento. Esse caminho alternativo seria o da Revelação divina. As investigações filosóficas de Stein (2003a, p. 743) levaram-na aos seguintes resultados acerca das verdades da fé:

O homem foi criado por Deus, e com o primeiro homem toda a humanidade como uma unidade em razão de sua origem e como uma comunidade potencial; cada alma humana individual foi criada por Deus; o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus; o homem é livre e responsável pelo que se torna; o homem pode e deve fazer sua vontade estar em consonância com a vontade de Deus.

A experiência com o sagrado auxilia a pessoa a acolher a sua condição de criatura e a entender-se integrada com as demais criaturas do cosmos. Para Stein (2003a, p. 743), a tarefa primordial de todo ser humano é saber o que é, o que se deve ser e o que fazer para alcançar o que se é chamado. É a partir desse entendimento que a filósofa afirma que: “educar quer dizer levar outras pessoas a ser o que devem ser” (STEIN, 2003a, p. 743).

O que a fé afirma sobre a pessoa humana é fundamental para a prática educativa, por isso, a pedagogia não pode se esquivar das verdades reveladas, tendo em vista que falam daquilo que o homem é, e porque necessita do complemento que é proporcionado pela fé (STEIN, 2003a, p. 744).

A educadora Stein elege a fé cristã, de modo particular, as verdades eucarísticas, para falar da experiência com o sagrado. O cristianismo tem como verdade de fé a crença em um Deus que é Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo), ou seja, uma comunidade de amor. Esse Deus Trino criou o ser humano à sua imagem e semelhança. A humanidade se tornou pecadora e recuperou a possibilidade de ter a vida eterna graças à morte de Cristo. O sacrifício de Cristo na cruz é renovado no sacrifício da missa. Para Stein, a ação eucarística é o ato pedagógico mais essencial porque a cooperação entre Deus e o homem resulta na salvação deste e na aquisição da vida eterna (STEIN, 2003a, p. 745).

Nesse sentido, a ação pedagógica do educador é cooperar com Deus para que o educando consiga ser aquilo para o qual foi criado, pois, “deverá fazer de si e de sua vida aquilo que o Senhor exija dele” (STEIN, 2003a, p. 748).

3.4 A PROPOSTA EDUCACIONAL DE EDITH STEIN

A educação é um problema fundamental que perpassa a vida de todas as pessoas, pois o ser humano é inacabado e, por isso, necessita de uma educação formadora e integral. É por meio da relação com o outro que o indivíduo se humaniza e tem acesso ao mundo da cultura, ou seja, ao mundo especificamente humano. A educação auxilia o homem a dar forma à sua vida e a construir um projeto existencial. Para Peretti (2018, p. 19) “a educação é um gesto antropológico integral, preciso, por meio do qual cada pessoa encaminha-se para a plenitude da sua essência.”

Ao refletir sobre o processo formativo, Stein compreendeu que a antropologia filosófica e teológica deve fundamentar a pedagogia, primeiro, para que responda à pergunta “quem é o homem?” e, segundo, para que forme a pessoa de tal maneira que consiga ter juízos verdadeiros, percepções claras e conceitos corretos.

3.4.1 Antropologia e pedagogia: compreender o humano para formá-lo

A educadora Stein preocupa-se com a formação integral da pessoa, por isso volta o seu olhar para a práxis educativa e deseja auxiliar os fundamentos da pedagogia, pois entende que “em toda ação do homem se esconde um *logos* que a dirige” (STEIN, 2003a, p. 561).

A visão que a escola e a sociedade têm do humano direciona a práxis educacional, pois, “todo trabalho educativo que trate de formar homens é acompanhado de uma determinada concepção de homem, qual é a sua posição no mundo e sua missão na vida, e que possibilidades práticas se oferecem para tratar e formar o homem” (STEIN, 2003a, p. 562).

Com o intuito de aclarar as ideias acerca da imagem de ser humano, a filósofa apresenta três concepções que repercutem em seu contexto social, na

pedagogia, e se posiciona frente a elas. A primeira é a imagem idealista que apresenta a pessoa como um ser livre que é chamada à perfeição, e que é entendida como “humanidade”. A segunda é a psicologia do profundo que adota a psicanálise e afirma que as forças profundas que determinam a vida são os instintos do ser humano, com isso, há um destronamento do intelecto e da vontade. A terceira é a visão de Martin Heidegger que adota a filosofia existencial, e assim, percebe a pessoa humana como um ser angustiado devido a sua vida ser atravessada pela morte, pois do nada se vem e ao nada se dirige (STEIN, 2003a, p. 564 – 568).

Ante essas visões de ser humano, Stein contrapõe com a visão cristã da pessoa e expõe suas relações. A metafísica cristã compartilha com o humanismo idealista a bondade da natureza humana, sua liberdade e seu chamado à perfeição e à responsabilidade. Contudo, com algumas diferenças, pois o homem é bom por ter sido criado à imagem e semelhança de Deus, e alcançará a perfeição quando conformar sua vontade à divina (STEIN, 2003a, p. 568 – 569). Ao explicar a diferença entre a concepção cristã e a humanista, Stein (2003a, p. 569) afirma:

O ideal de perfeição é para esta última [humanismo] um objetivo terreno para o qual tende a evolução natural da humanidade. Na concepção cristã, é uma meta transcendente: o homem pode e deve se esforçar para alcançá-la, mas não lhe é dado alcançar apenas com suas capacidades naturais.

A antropologia cristã, assim como as concepções modernas, como a psicologia do profundo, reconhece o caráter superficial da consciência, a profundidade da alma e os lados obscuros da existência. Essa realidade não é novidade para o cristianismo, pois afirma que o ser humano era bom, e em virtude da sua razão era senhor dos seus instintos e estava inclinado ao bem. Porém, afastou-se de Deus e, com isso, a natureza humana caiu desse estado. Assim, não tem poder para lutar sobre as forças profundas e não encontra sozinho o caminho que conduz às alturas. Todavia, essa realidade não retira do homem a necessidade de lutar (STEIN, 2003a, p. 569 – 571).

A filosofia existencial apresenta o homem na finitude e no nada da sua existência e considera apenas o que este não é, e desvia o olhar do que é positivamente, assim como do Absoluto que aparece neste ser condicionado (STEIN, 2003a, p. 572).

A ideia de homem é decisiva para a prática educativa, e uma pedagogia que não tenha uma resposta à pergunta “o que é o homem?”, não terá uma base sólida para desenvolver o seu trabalho formativo e construirá castelos no ar (STEIN, 2003a, p. 579). Para responder a essa pergunta, é fundamental o trabalho de uma teoria sobre o homem dada pela antropologia. Por isso, Stein procura uma antropologia que possa fundamentar a pedagogia.

Ao apresentar a antropologia da ciência natural, concebe-a como insuficiente, pois seus pesquisadores veem o ser humano apenas como espécie animal, algo parecido à zoologia. Investigam a multiplicidade de homens, estabelecem tipos morfológicos e buscam as causas das diferenças delimitando as raças e tribos (STEIN, 2003a, p. 579). A filósofa tece críticas a essa antropologia a partir de dois pontos, o primeiro (STEIN, 2003a, p. 580):

Dado que a formação e a educação devem abranger todo o homem, tanto seu corpo como sua alma, é importante que o educador conheça a estrutura, funções e leis evolutivas do corpo humano. Só assim você poderá saber o que pode promover seu desenvolvimento natural e o que pode prejudicá-lo. Também é importante conhecer as leis gerais da vida psíquica do homem, a fim de levá-los em conta no trabalho educativo.

O segundo é porque o homem é um ser social, membro de grupos humanos, ou seja, é um indivíduo que pertence a uma raça ou povo, que tem características próprias e a educação precisa formá-lo não apenas como indivíduo, mas como membro do todo (STEIN, 2003a, p. 580 – 581).

Diante dessas observações, Stein rejeita a antropologia que segue o caminho da ciência da natureza, e opta pela ciência do espírito que é mais abrangente e universal, pois estuda a estrutura do ser espiritual como a sua existência e individualidade, bem como a natureza das coletividades e as condutas dos indivíduos.

Observa que, dentre as ciências do espírito, a História investiga e expõe ao longo do tempo o modo único e irrepetível dos indivíduos e dos povos. É possível captar a individualidade por meio da biografia e da obra de uma determinada pessoa. Assim, as obras de história e de grandes mestres da literatura como Tolstoi, Dostoiévski, Sigrid Undset e Gertrude le Fort são de grande valor para a humanidade e para a pedagogia. Em seu entendimento: “estas obras primas não são menos importantes que o estudo da psicologia científica, e pode nos proteger do

grave erro pedagógico de ver o homem individual como um ‘caso’ de uma lei universal ou um exemplar de tipo geral” (STEIN, 2003a, p. 584).

Apesar de reconhecer o valor da História, a discípula de Husserl continua com sua pesquisa com o intuito de encontrar uma ciência que possa ser um suporte sólido à pedagogia. Assim, chega à antropologia que é uma ciência universal e que se diferencia tanto da história quanto das ciências naturais em relação à análise do homem como ser espiritual e das realidades espirituais como a comunidade, o Estado e o Direito. Stein (2003a, p 587) encerra a sua busca e afirma que:

[...] a antropologia que solicitamos como fundamento da pedagogia terá de ser uma antropologia filosófica que estude, em relação viva com toda a problemática filosófica, a estrutura do homem e sua inserção nas diferentes modalidades e territórios do ser a que pertence.

Todavia, além de propor a antropologia filosófica como ciência que ampara o fazer pedagógico, a filósofa avança um pouco mais e pondera que a teoria do ser não deve limitar-se ao criado, mas estudar a diferença e a relação entre o criado e o incriado, pois, para Stein (2003a, p. 588, grifo da autora):

Se a pedagogia está interessada em abranger o homem *todo*, ela não renunciará a nenhuma fonte de onde possa obter informações sobre ele [...]. A antropologia filosófica, portanto, precisa do complemento da antropologia *teológica*. A filosofia e a teologia compõem a construção da *metafísica cristã*, que desenha uma imagem global do mundo real.

Assim, a pedagogia steiniana ancora o seu pensar e o seu fazer em uma antropologia que estuda questões metafísicas, filosóficas e teológicas.

3.4.2 A finalidade do labor educativo e a missão do educador

Em seus escritos como educadora, Stein utilizou alguns termos específicos para falar do processo educativo, tais como: ensino (*Unterricht*), educação (*Erziehung*) e formação (*Bildung*). Ao comentar a utilização desses termos pela filósofa, Torralba (2020, p. 71) indica que:

Ao longo de sua produção filosófica, Edith Stein utiliza as palavras com grande precisão. Dá um sentido muito exato aos termos que usa em seu entrelaçamento filosófico e teológico, o que exige, por parte do estudioso, uma tarefa preliminar de discernimento conceitual.

Desse modo, a filósofa de Breslávia faz alguns esclarecimentos semânticos acerca de ensino, educação e formação em obras distintas.

- *Ensino (Unterricht)*

A primeira palavra que procura conceituar é ensino. Em uma de suas conferências intitulada *Verdad y claridad en la enseñanza e en la educación*, Stein (2003b, p. 66) afirma que “o ensino é só uma parte da educação, particularmente, da formação do entendimento”. O entendimento é a faculdade da alma humana que permite pensar, refletir, analisar e desenvolver operações intelectivas (TORRALBA, 2020, p. 73 – 74).

Ao discorrer sobre o conceito de ensino, Stein (2003b, p. 66) indaga e afirma:

Que significa ensinar, senão transmitir conhecimento? Significa em primeiro lugar, apontar aos estudantes juízos verdadeiros, percepções claras e conceitos corretos; e em segundo lugar, formar seus entendimentos de tal maneira que sejam capazes de adquirir por si mesmos percepções claras, conceitos corretos e juízos verdadeiros. [...] Clareza e verdade têm que ser a meta do ensino.

Neste excerto, a educadora preconiza que o processo de ensino possui três objetivos: transmitir juízos verdadeiros, percepções claras e conceitos corretos. Com isso, o educador tem um papel fundamental, e para que esses objetivos se concretizem é necessária sua ação. Pois se supõe que tenha juízos verdadeiros sobre os fatos, que perceba com clareza o que ocorre e que elabore conceitos corretos sobre a realidade (TORRALBA, 2020, p. 74).

A transmissão do conhecimento é uma das tarefas do professor, assim como, preparar o entendimento dos educandos para que aprendam por eles mesmos a partir de juízos verdadeiros, conceitos corretos e percepções claras. Assim expõe Stein (2003b, p. 66):

O professor tem que ensinar às crianças a perceber e pensar, isto é, ensiná-las como devem perceber e pensar; tem que motivá-las a perceber e pensar, e finalmente conseguir que possam praticar também elas mesmas esta atividade de modo correto.

É por meio do ensino que se produzem novos conhecimentos, e assim se amplia o entendimento do aluno. O educando conhece conteúdos que eram desconhecidos e aprende a perceber e a pensar por si mesmo.

- Educação (*Erziehung*)

A educação tal como é compreendida pela discípula de Husserl significa o desenvolvimento total do ser humano. Assim explicita Stein (2003b, p. 66) “sob o conceito de educação entendemos a formação integral do homem com todas as suas faculdades e habilidades”.

Enquanto o ensino é uma atividade direcionada ao entendimento, a educação está voltada para a vontade. Com isso, percebe-se que a educação tem como objetivo orientar a vontade dos educandos até um determinado fim. Stein (2003b, p. 67, grifo da autora) esclarece da seguinte forma:

Que outra coisa queremos alcançar com a educação, senão que o jovem que nos foi confiado se torne um *homem verdadeiro* e seja *autenticamente ele mesmo*? Mas como esse objetivo pode ser alcançado? Uma coisa parece clara: para isso, o educador deve ter uma percepção clara e um juízo verdadeiro sobre tudo isso: em que consiste o objetivo da educação, ou seja, *o verdadeiro ser do homem e a verdadeira individualidade*.

Ao comentar o pensamento de Stein acerca do seu entendimento sobre o termo educação, Torralba (2020, p. 77) expõe que a educação não tem como tarefa principal a transmissão de saberes, conhecimentos ou ainda o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Sua finalidade é o verdadeiro ser do homem e a verdadeira individualidade, quer dizer, conduzir a pessoa humana para que chegue a ser o que é, a manifestar a sua individualidade.

Para que a educação alcance esse objetivo é necessário que tenha um conhecimento prévio sobre a individualidade, pois só assim o educador poderá auxiliar os seus educandos a conhecerem a si mesmo. Stein explana esse pensamento (2003b, p. 68) em *Verdad y claridad en la enseñanza y en la educación* da seguinte maneira: “teria que ser acrescentado como um objetivo posterior da educação esculpir a forma individual que foi marcada para cada homem em particular, e para isso, um conhecimento da individualidade do aluno parece ser o requisito”.

O caminho da educação deve ser trilhado respeitando a liberdade e a compreensão do aluno, pois educar não se confunde com doutrinação (Torralba, 2020, p. 78). Ao educador, conforme o pensamento de Stein, cabe a tarefa de contribuir para que o educando compreenda esse processo de construção da sua individualidade.

- *Formação (Bildung)*

A filósofa utiliza o termo *Bildung* em diversas obras pedagógicas. A concepção de formação que a discípula de Husserl apresenta não corresponde a um tipo conteudista/enciclopédico. Assim assevera em seu texto *As bases da formação feminina* (STEIN, 1999a, p.137, grifo da autora):

A formação não é uma posse externa de conhecimentos e, sim, a forma que a personalidade humana assume sob influência de múltiplas forças vindas de fora, ou então o processo dessa moldagem. O material a ser moldado é constituído de um lado pelas aptidões físicas e psíquicas com que o ser humano nasce, pelo material que lhe é constantemente acrescentado de fora e que deve ser assimilado pelo organismo.

Ao comentar o pensamento de Stein sobre a formação, Torralba (2020, p. 81) explicita que a formação nas obras steinianas transcendem o significado do iluminismo e tem a ver com o processo de dar forma, de configurar a personalidade humana por meio de um conjunto de forças externas e internas.

Na conferência *Sobre o conceito de Formação*, Stein (2003c, p. 180, grifo da autora) expõe a temática da seguinte maneira:

[...] formar significa dar forma a uma matéria e, portanto, criar uma imagem ou uma forma. Quando falamos de "forma", queremos dizer que é algo formado, corporificado. Quando falamos de imagem, entendemos que é uma reprodução de uma imagem original.

De tal modo, para se formar uma pessoa é necessário que exista um arquétipo, esta forma original deve estar na mente do formador para que auxilie o educando no processo de formação que também é autoformação. A formação deve acontecer no exterior e interior da pessoa, todavia, o centro da formação é a alma, na qual se configura sua personalidade. Assim assegura Stein (1999b, p. 137, grifo da autora):

A primeira moldagem fundamental processa-se de dentro. Assim como uma semente possui em si uma forma interna, uma força invisível que faz com que aqui nasça um pinheiro e lá uma faia, assim existe também no ser humano uma forma interna que tende a desenvolver-se numa determinada direção e que se aproxima, em cego determinismo de uma certa estrutura que é a personalidade madura, totalmente desenvolvida, uma personalidade de características individuais claramente definidas.

Desse modo, a formação significa a configuração de toda a alma ao que ela tem que chegar a ser (STEIN, 2003c, p. 179). Essa formação constitui-se na epifania da essência do ser humano. É a sua natureza racional e livre que deve ser formada, assim como a especificidade de seu ser enquanto homem e mulher.

4 PRESSUPOSTOS ANTROPOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E EDUCATIVOS PROPOSTOS POR EDGAR MORIN

Como uma abelha que visita flores múltiplas e maravilhosas para recolher o pólen, recolhi meus pólenes [...]. (MORIN, 2010a, p. 201)

Edgar Morin é um dos filósofos e educadores mais estudados na contemporaneidade. É o teórico da complexidade. Por meio do seu pensamento, busca religar os saberes e superar a visão fragmentada do conhecimento. Ao alvorecer do segundo milênio, a pedido da UNESCO, Morin escreveu um texto intitulado *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Esse livro é objeto de estudo dessa pesquisa, pois auxilia a educação e, de modo particular, os professores a refletirem sobre a formação integral das futuras gerações.

Para o educador francês, o ser humano é, ao mesmo tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Todavia, defende que com o conhecimento compartimentado não se apreende mais o significado de ser humano. Nesse sentido, a formação tem por objetivo restaurar a consciência humana da sua identidade complexa. Para Morin (2014a, p. 13), é necessário rever a prática pedagógica e enveredar

[...] para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza.

Assim, o teórico da complexidade propõe o rompimento com o pensamento newtoniano-cartesiano e uma abertura ao pensamento complexo, pois este é ecologizado, capaz de fazer relações, contextualizar e religar os saberes e as dimensões da vida. Por isso, pensar a educação por meio da complexidade significa refletir sobre a condição humana, a cidadania planetária e a ética do gênero humano, bem como, acolher os antagonismos existenciais.

A pesquisa sobre o pensamento antropológico, epistemológico e educativo de Morin tem por finalidade contribuir com o chamado que a BNCC faz às escolas de promover uma formação integral. Dessa maneira, é imprescindível refletir sobre a necessidade de formar os educandos para o autoconhecimento, para o

pertencimento à terra e o engajamento ético na vida da comunidade. Desse modo, ao apresentar a vida de Morin, seu pensamento e sua participação ativa em problemas sociais e educacionais tem por objetivo ser uma senda à proposta de reformulação do Novo Ensino Médio e colaborar com a fundamentação de educação integral e elaboração do projeto de vida.

4.1 EDGAR MORIN: O JUDEU-GENTIO

4.1.1 A família e sua origem judaica

Edgar Morin nasceu em Paris, no dia 8 de julho de 1921. Filho único de Vidal Nahoum, um comerciante originário de Salônica, e de Luna Beressi, que faleceu quando ele tinha 10 anos. Essa morte prematura provocou um efeito como uma Hiroshima em seu interior. Os familiares subestimaram sua consciência e não lhe revelaram a morte da mãe. Sua tia materna, Corinne, lhe disse que ela tinha viajado para o céu, e que um dia talvez voltasse. Ter sido privado de despedir-se da mãe, de ter ido ao enterro e ter vivido o luto marcaram profundamente a sua vida e gerou um sentimento de ódio à família, assim como, pela mentira (MORIN, 2010a, p. 9).

Seus pais eram de origem judaica sefardita⁶, todavia, não transmitiram a fé e a tradição ao filho. Morin observa que na casa dos Nahoum e dos Beressi não se frequentava a sinagoga. Reconhece que Vidal era vagamente deísta, e realizou a celebração do *bar mitzvah*⁷ do filho por insistência da sua irmã Henriette (MORIN, 2010a, p. 24 e 31).

Ao comentar sobre a fé e o pertencimento à religião, Morin (2010a, p. 19) expõe que: “[...] jamais pude acreditar em Deus, embora por vezes tenha desejado. Na verdade, nunca recebi qualquer educação religiosa em casa, não li a Bíblia, nem convivi com rabinos”.

⁶ Judeu sefardita é um descendente da comunidade de judeus que vivia na Península Ibérica, que em hebraico se diz “Sefarad”. In: <<http://morasha.com.br/comunidades-da-diaspora-1/judeus-de-sefarad.html#q=sefardita>> Acesso em 11 de janeiro de 2023.

⁷ O termo significa filho dos mandamentos. É a celebração da passagem da infância para a responsabilidade de cumprir a Torah. Não é algo que o adolescente recebe, mas algo que se torna, ou seja, a partir daí é considerado maduro para ser responsável pelo cumprimento da Lei. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Conhecer nossas raízes: Jesus judeu*. CNBB, 2015, p. 21.

O pai era superprotetor e se inquietava com a sua saúde e fragilidade. Ao abordar a relação com o pai, Morin (2010a, p. 31) afirma que:

Eu não me lembro de ter recebido dele, de maneira oral, didática, o menor ensinamento moral, ético, religioso ou cultural, nem de que ele tivesse transmitido qualquer regra de vida ou conduta. Sou-lhe muito grato, pois fiquei livre para procurar minhas próprias verdades.

O teórico da complexidade se reconhece como uma pessoa possuidora de diversas identidades. É francês, mediterrâneo, italiano, espanhol, oriental, europeu, mas, acima de tudo humano. De tal modo se define (MORIN, 2010a, p. 89,92,122):

[...] sou judeu por fidelidade às minhas origens e pela lembrança das perseguições sofridas por meus antepassados, e gentio por ser francês, humanista, europeu, cidadão do mundo. [...] eu me reconheço não como judeu, mas como judeu-gentio e pós-marrano. [...] Sou Nahoum e sou Morin⁸. Mas não sou uma pessoa dividida. Minha dupla identidade é para mim como meus dois olhos: eles me fazem enxergar melhor.

O reconhecimento das diversas identidades apresentadas por Morin demonstra o seu processo de autoconhecimento e a aceitação da sua história, com suas múltiplas origens, que proporcionaram a ele ser quem é perante si mesmo e diante dos outros.

4.1.2 Engajamento político e social

A adolescência de Morin foi marcada pelas grandes turbulências da Europa dos anos 1930, que se aprofundou em regimes ditatoriais. Em 1940, antes dos nazistas chegarem à França, Morin, com 19 anos e sem a proteção do seu pai, que havia sido convocado para guerra, resolve assumir sua liberdade. Refugia-se em Toulouse, onde consegue continuar seus estudos. Pouco tempo depois, em 1942, foge para Lyon, para escapar da ocupação das tropas nazistas. No mesmo ano adere ao comunismo e explica os motivos da adesão ao partido da seguinte forma (MORIN, 2010a, p. 93):

⁸ Em 1943, quando dava os primeiros passos na Resistência, assume como primeiro pseudônimo Edmond, todavia, por questões de segurança muda para Manin, mas parece que os seus companheiros entenderam Morin, e assim, se tornou Morin (MORIN, 2010b, p. 61 – 62).

Foi porque eu tinha vinte anos, uma necessidade de acreditar na salvação do mundo, que me converti à religião da salvação terrestre, representada pelo comunismo. Aderi ao partido em 1942 e, muito mais do que uma decisão política, essa adesão significou uma participação na luta de toda humanidade por sua libertação e, por isso mesmo, uma reconciliação comigo mesmo e com o mundo. Com isso, eu esperava que a vitória permitisse que as ideias do socialismo florescessem e que a Europa, ou seja, a Terra inteira, se emancipasse e conhecesse um futuro que talvez não fosse perfeito, mas do qual seria extirpada a exploração do homem pelo homem.

Em 1951, Morin foi expulso do partido comunista por causa de um artigo que havia publicado no jornal *L'Observateur*. Desde 1949 não renovava a filiação, não se sentia mais um membro, todavia, a ideia de ser excluído significava rejeição, desprezo e calúnia. Alguns anos depois analisa como e porque se enganou com o partido e como se desconverteu. Publica essas reflexões em seu livro *Autocrítica* (MORIN, 2010a, p. 117).

Ao comentar sobre o marxismo, Morin afirma que há várias maneiras de ser marxista. No caso dele foi um hegeliano-marxista e que integrou as contribuições de Freud, Jung, Rank e as de Marc Bloch e Lucien Febvre. O Marx que o havia fascinado na juventude era o que procurava articular todos os saberes e religá-los à política (MORIN, 2010a, p. 119 – 120).

Quando indagado sobre sua posição ou identidade política, ele expõe que é fiel às aspirações comunitárias e libertárias, mesmo sabendo que comportam antagonismos. “Sou ao mesmo tempo direitista e esquerdista, de direita porque acredito na necessidade de respeitar as liberdades, de esquerda porque penso que é preciso mudar tudo” (MORIN, 2010a, p. 88).

Em 1956, juntamente com outros pensadores, lança o periódico *Arguments*, pois “queria uma revista questionadora, ou seja, uma revista que reinterrogasse de modo crítico o marxismo e considerasse os grandes problemas do mundo contemporâneo” (MORIN 2010a, p. 154).

Enquanto pensador e educador, Edgar Morin engajou-se intensamente pela reformulação do pensamento, do conhecimento e da educação. Escreveu vários livros que auxiliam os professores a refletirem sobre a sua prática docente e visão de mundo. Dentre os livros, destaca-se *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, o qual disserta sobre a importância “de ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida” (MORIN, 2014a, p. 13). Assim, uma educação que privilegie os

sete saberes será pautada no desenvolvimento da compreensão e da condição humana, na cidadania planetária e na ética do gênero humano (MORIN, 2014a, p. 13).

Para o teórico da complexidade, a atual civilização tende a abandonar a solidariedade e a responsabilidade, desse modo, é urgente revitalizar a ética. Compreende que, “a primeira exigência ética é opor a resistência à crueldade do mundo e lutar contra as diferentes barbáries entre os humanos” (MORIN, 2010a, p. 240). Morin entende o significado de resistência, seus olhos contemplaram o terror e a barbárie provocados pelos desvios do poder. Compreende que cada momento da história tem suas próprias necessidades de resistência e engajamento político e social. Por isso, faz a seguinte proposta àqueles que não sabem por que lutar (MORIN, 2010a, p. 280):

[...] aos representantes das novas gerações, que se desesperam por não terem grandes causas a defender, diferente de minha geração, que pôde lutar contra a barbárie nazista e, depois, contra a barbárie stalinista, que nesse momento se apresenta a eles a maior causa jamais conhecida na história: a metamorfose da humanidade.

Assim sendo, a existência humana, em todo tempo histórico, é atravessada pela exigência das ideias, dos valores e das crenças que conduz cada ser humano a lutar pelo bem viver.

4.1.3 A vida verdadeira: existir poeticamente

O educador e filósofo francês explicita em seus escritos a necessidade de viver a vida poeticamente. Essa experiência existencial é percebida por meio de uma vida de comunhão, entrega e acolhimento do outro. Viver poeticamente é, ainda, dar um sentido à existência e cultivar a fraternidade universal. Morin (2010a, p. 350) explica a vida poética da seguinte maneira: “cabe a nós dar um sentido às nossas vidas, procurando viver poeticamente, na comunhão e no amor, e resistindo à crueldade do mundo, da natureza, dos humanos”.

O teórico da complexidade não é um intelectual que fala a partir do seu gabinete, mas um vivente que experimenta a história e sente a existência pulsar em seu ser. É um homem que, ainda muito jovem, resistiu à barbárie do nazismo, abraçou uma ideologia, e encontrou um motivo para lutar. Integrou a luta clandestina

por uma razão existencial, não queria simplesmente sobreviver, mas viver e viver significava participar da resistência, lutar pela humanidade (MORIN, 2010a, p. 53).

Para Morin (2010a, p. 309), “amor e amizade são duas coisas vitais no sentido literal do termo, ou seja, fazem viver”. Deste modo, ama tudo o que exalta o humano como o amor, a fraternidade, a dança, a festa. Confessa que tem uma profunda necessidade de comunhão, de comunidade (MORIN, 2010a, p. 309).

Ao longo dos anos de sua existência, fez inúmeras amizades como os companheiros da resistência. A sua primeira esposa, Violette, foi uma companheira de luta e da vida. A segunda esposa, Johanne, foi descrita como o cometa do amor que arrasta todos em sua cauda, e que desperta o que há de melhor em cada pessoa. A sua terceira esposa, Edwige, aponta que ela jamais deixou de ser poesia, estava sempre pronta para a alegria e que era não domesticada sob aparências de aristocrata (MORIN, 2010a, p. 326 – 328). Quando perdeu Edwige, sentiu que nada viria de tão profundo, mas que a fonte do amor não se esgota. E não se esgotou! O amor, o afeto e o companheirismo bateram à sua porta novamente, o seu nome é Sabah Abouessalam. Ao comentar sobre o amor e amizade, Morin (2010a, p. 329) declara que:

É através do amor e da amizade que cada um de nós pode esperar ser verdadeiramente alguém, encontrar sua plenitude, estabelecer comunicação com o próximo, viver sua aventura de vida. E a amizade, uma experiência da fraternidade que vale, sobretudo, para aqueles que não tiveram irmãos.

Todavia, o amor se experimenta e se vive, também, no amor pelas ideias, pelas coisas belas e por aquilo que se crê verdadeiro. A vida de Morin esteve completamente submersa em seus ideais humanistas. Cada pensamento e linha que escrevia tinha por objetivo metamorfosear a humanidade, religar os saberes, conscientizar as pessoas da necessidade de compreender a cultura do outro e de se sentir irmanado ao cosmos, à natureza e aos outros humanos.

4.2 A FORMAÇÃO ESCOLAR, ACADÊMICA E HUMANISTA

Após a morte da mãe, Morin sentia-se um estranho em sua própria casa, todavia, refugiava-se no imaginário propiciado pela literatura e pelo cinema. Contudo, o Liceu Rollin que frequentava tornara-se sua nova *home*. Era um lugar de

diversidade social. Durante sua escolaridade, foi bom em literatura, péssimo em matemática e gostava muito de história. Seu pai queria que frequentasse a escola comercial e sua mãe tinha outras ambições, queria que prosseguisse nos estudos e tivesse uma carreira liberal (MORIN, 2010a, p. 18).

Descobriu a literatura e se lançou a ela vorazmente. Lia durante o jantar, no metrô e afirma que, “nas classes que me aborreciam, eu mantinha um romance aberto sobre os joelhos, por baixo da carteira, invisível aos professores, e foi assim que li Balzac, Stendhal, Flaubert e outros” (MORIN, 2015a, p. 24).

O pai não controlava suas leituras nem suas amizades, não fazia qualquer proibição, e isso foi importantíssimo para a formação do filho. Morin agradece a Vidal, seu pai, por sua atitude que o transformou em um autodidata. Dessa maneira, passou da cinefagia à cinefilia, da literatura indiferenciada à escolhida, da musicofagia à cultura musical (MORIN, 2010a, p. 36). Ao falar do seu ingresso à universidade, Morin (2010a, p. 79 – 80) expressa os seus objetivos e sentimentos da seguinte forma:

[...] queria conhecer e compreender as realidades humanas, não visava a nenhuma profissão, nenhuma carreira. Inscrevi-me, então, no curso de filosofia, que, na época englobava a sociologia; em direito, que, na época, englobava as ciências econômicas; em história, em que tive minhas mais importantes revelações [...].

Assim, se formou em múltiplas disciplinas e percebeu a necessidade de articulação e diálogo entre elas. Era movido por uma curiosidade infantil, recusava-se a aceitar uma verdade imposta, rejeitava o fanatismo, inclusive durante seu fervor comunista. Esse sentimento e cultura foi fortalecido por Montaigne que se transformou em fonte de inspiração (MORIN, 2010a, p. 80 – 81).

Sua formação humanista se deu pelas diversas leituras literárias e poéticas que lhe mostravam que não se podem reduzir os problemas importantes da vida a determinações sociais ou econômicas. Dessa forma, compreendeu que havia algo mais como a vida interior e a poesia da vida (MORIN, 2010a, p. 85). Sua relação com a literatura é algo muito forte, que se iniciou aos treze ou quatorze anos, e perdurou por toda a vida, conforme assegura: “jamais cessei de ler romances e poesias. Acredito cada vez mais que neles residem as verdades que as ciências humanas não podem alcançar” (MORIN, 2010a, p. 86).

Edgar Morin enveredou pela sociologia e se tornou sociólogo. Encontrou-se nessa carreira, pois lhe proporcionava liberdade de organizar seu tempo e trabalho, o que convinha à sua natureza de animal mal domesticado, conforme sua própria declaração. Escolheu um tema de pesquisa que julgou ser inofensivo e insignificante pelos sociólogos, mas que o deixava tranquilo: o cinema (MORIN, 2010a, p. 130).

Diante da sua experiência com o cinema, Morin (2010a, p. 131) afirma que:

Não creio que o cinema seja principalmente uma fonte de alienação pela qual esqueceríamos do mundo. Ele é, também, um mergulho interior que nos faz descobrir o melhor de nós mesmos: a capacidade de compreender e amar. Mas ela é temporária.

O educador francês foi e continua sendo um grande pensador, humanista e intelectual. Morin afirma que se tornou um intelectual pelas posições públicas que assumiu sobre a Guerra da Argélia e a revolução húngara em 1956, e continuou durante toda a sua existência a intervir em problemas políticos (MORIN, 2010a, p. 139).

4.3 MORIN E O PENSAMENTO COMPLEXO

A escola, enquanto instituição inserida na sociedade, desenvolve sua missão de formar cada pessoa como cidadão da e para a *pólis*. Nesse sentido, possui um modelo de ensino e visão de mundo a partir de paradigmas vigentes. Destarte, percebe-se que predominava, na educação, até o século XX, uma visão de mundo pautada pelo paradigma cartesiano, identificado como conservador (MORIN, 2014a).

Todavia, as descobertas realizadas na ciência proporcionaram uma nova maneira de entender e compreender o mundo. Desse modo, era necessário fazer uma passagem paradigmática e se abrir a uma visão sistêmica, com o intuito de superar a visão de uma ciência fragmentada, e que busque o todo e contemple as conexões, as inter-relações e o contexto. Para uma melhor compreensão desse processo de superação paradigmática, apresenta-se o paradigma newtoniano-cartesiano e os acontecimentos científicos que serviram de base para a passagem do pensamento cartesiano para o complexo.

4.3.1 O paradigma newtoniano-cartesiano

A educação no século XX, tal como o século XIX, foi influenciada pelo método cartesiano (BEHRENS, 2005, p. 17). A visão cartesiana, compreendida como conservadora, se “encaminhou para uma prática pedagógica centralizada no professor, que propõe a transmissão e reprodução de conteúdo como verdades absolutas e inquestionáveis (BEHRENS; PRIGOL, 2019, p. 65).

O paradigma newtoniano-cartesiano não deve ser visto como um erro histórico, mas um caminho necessário para a evolução do pensamento humano. Conforme Behrens (2005, p. 18),

[...] na óptica mecanicista, o universo organizou-se a partir da linearidade determinista de causa e efeito. Essa premissa levou o homem a separar o racional do emocional, pois o pensamento newtoniano cartesiano apresenta uma epistemologia reducionista que fragmentou tanto a nossa realidade externa e interna, como a dimensão interpessoal e psíquica.

Os pressupostos do paradigma newtoniano-cartesiano, segundo Moraes (2021), tiveram sua origem em Galileu Galilei que descreveu matematicamente a natureza e reconheceu a relevância das propriedades quantificáveis da matéria como: forma, número, tamanho e posição do movimento. Descartes deu continuidade a esse pensamento ao propor em seu livro *Discurso do método* os seguintes pressupostos: não aceitar jamais nada como verdade sem evidência concreta; dividir cada uma das dificuldades encontradas em tantas partes quantas forem possíveis para resolvê-las; conduzir os pensamentos de modo a iniciar pelos mais simples até chegar aos mais complexos e fazer em toda parte enumerações bem completas e resumos gerais, de modo a não omitir nada (DESCARTES, 2006). Para completar esse paradigma, observa-se a influência de Isaac Newton com a sua obra *Princípios matemáticos da filosofia natural*, na qual propôs uma sistematização matemática da concepção mecanicista da natureza (BEHRENS, 2005, p. 18 – 20).

Com isso, esse conhecimento lógico-dedutivo passa a se configurar na única maneira de fazer ciência. Assim, o paradigma conservador adentra o espaço escolar com um pensamento racional, fragmentado e reducionista. Ao comentar a influência desse paradigma na educação, Behrens e Prigol (2019, p. 68) explicita os princípios que foram instituídos na prática da docência, tais como:

[...] supervalorização da disciplina; transmissão do conteúdo em uma sequência linear; a definição de um currículo rígido e fechado; a metodologia do repasse e da imitação, promovendo a passividade do aluno, sendo este apenas um ouvinte e reproduzidor dos conteúdos ministrados pelo professor; a relação entre educador e educando pautada na verticalidade e hierarquizada; o professor detentor do conhecimento e no centro do processo de ensino-aprendizagem, além de autoridade máxima e controlador disciplinar; e a avaliação estruturada na quantificação do conhecimento do aluno coletado por um único instrumento, geralmente a prova final.

A especialização, tal como incentivada pelo pensamento cartesiano, vem sofrendo questionamentos com ênfase desde as décadas de 1980 e 1990. A abordagem tecnicista teve sua relevância, tendo em vista que o desenvolvimento da ciência moderna foi firmado no surgimento de técnicas eficazes. Todavia, essa abordagem contemplou os aspectos externos das experiências como: o lucro, o domínio e o poder e ignorou o indivíduo. Dessa forma, pode-se dizer que o ser humano do século XX alienou-se da natureza, de si, dos outros e do trabalho criativo. A fragmentação do saber isolou o homem das emoções e em nome do racionalismo deixou de contemplar sentimentos como: a sensibilidade, a solidariedade, a humanidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua (BEHRENS, 2005, p. 22).

Sabe-se que um paradigma governa a lógica do discurso e semeia uma visão de mundo que, por vezes, influencia a evolução da consciência individual e coletiva. Por conseguinte, ao mudar de paradigma, muda-se a visão de mundo (MORAES, 2021, p. 82). Para a educadora e pesquisadora Moraes (2021, p. 85) a transição paradigmática da Ciência começou no início do século XX, “quando, em 1900, Plank introduziu o conceito de átomos de energia ou *quantum*, dando origem à Mecânica Quântica ou à Teoria Quântica dos corpos”. Ainda para Moraes (2021, p. 85):

Com a descoberta de Plank, a visão mecanicista do mundo do paradigma cartesiano-newtoniano, considerada a base natural de toda Ciência, começou a perder a sua força, o seu poder de influência como teoria que explicava o surgimento dos fenômenos naturais. Iniciava-se, assim, um período revolucionário na Ciência, um momento de ruptura entre o mundo moderno e o mundo contemporâneo, caracterizando o final de uma história e o começo de outra a partir das descobertas iniciadas no alvorecer do século XX.

Essa revolução científica foi se solidificando a partir das novas descobertas de renomados cientistas como: Einstein, Heisenberg, Bohr, Broglie, Schroedinger,

Pauli e Dirac (MORAES, 2021, p. 85). A ruptura com o pensamento cartesiano deu-se em decorrência de um conjunto de problemas para os quais os pressupostos vigentes não conseguiam encontrar soluções (BEHRENS, 2005, p. 29). Para uma melhor compreensão, reportam-se algumas ideias centrais dos cientistas que colaboraram para o surgimento de um novo jeito de fazer ciência e para a construção epistemológica do paradigma da Complexidade.

Com a Teoria da Relatividade, Einstein demonstrou que massa é energia, e assim modificou a ideia de corpo rígido. Os conceitos de tempo e espaço absolutos passam a ser contestados, pois as medidas de tempo e distância dependem do movimento do observador (BEHRENS, 2005, p. 30; MORAES, 2021, p. 86).

Segundo Bohn, o universo é uma totalidade indivisível, e é o pensamento humano que fragmenta a realidade. Com o novo paradigma, há uma inversão e Capra (2006, p. 42) explica da seguinte maneira: “enquanto na mecânica clássica as propriedades e o comportamento das partes determinam as do todo, a situação é invertida na mecânica quântica: é o todo que determina o comportamento das partes”.

Outra descoberta importante da Física Quântica foi o Princípio da Incerteza realizada por Heisenberg, e explicada por Moraes (2021, p. 89) da seguinte forma:

Ao revelar o comportamento totalmente imprevisível das partículas atômicas, esse princípio desafiou a lei de causa e efeito, considerada um dos pilares da ciência clássica e do pensamento teológico e social tradicional da burguesia ascendente do século passado. A ideia de que o mundo funcionava como uma máquina perfeita, governada por leis imutáveis que controlam a natureza, a partir da existência de um determinismo universal, não resistiu.

É possível perceber uma outra contribuição com Ilya Prigogine, a partir de seus estudos sobre a Termodinâmica, que é considerada a ciência dos processos irreversíveis orientados para o futuro. Prigogine propõe a teoria das estruturas dissipativas e pelo princípio da ordem por meio das flutuações. Para este cientista, os seres vivos são sistemas abertos às trocas externas, isto é, aos intercâmbios de energia, matéria e informação com o exterior, e isso exige reorganizar-se constantemente para reverter a entropia (MORAES, 2021, p. 90). Ao explicar a teoria de Prigogine, Moraes (2021, p. 91) esclarece que:

[...] Prigogine introduziu um novo olhar ou uma nova percepção sobre o que acontece em uma organização viva, sinalizando que ela vai da estabilidade à instabilidade, da ordem para a desordem, do equilíbrio para o não equilíbrio, do ser para o vir-a-ser, traduzindo, assim, a presença da ordem dialogando com a desordem e o movimento como dimensões complementares dos processos evolutivos de uma organização viva.

Para Behrens (2005, p. 33), ainda há a contribuição de Capra, na Física Quântica, ao apresentar “uma nova compreensão científica dos sistemas vivos, denominada como concepção de rede”. De acordo com Capra (2006, p. 40):

As ideias anunciadas pelos biólogos organísmicos durante a primeira metade do século ajudaram a dar à luz um novo modo de pensar – o “pensamento sistêmico” – em termos de conexão, de relações, de contexto. De acordo com a visão sistêmica, as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e das relações entre as partes. [...] Embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes.

Com a teoria de Capra, percebe-se que as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. O mundo é concebido em termos de conexão, teias, movimentos, fluxo de energia em redes interconectadas, em constante processo de transformação (BEHRENS, 2005, p. 34). Assim afirma Capra (2006, p. 48):

O universo material é visto como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados. Nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia é fundamental; todas elas resultam das propriedades das outras partes, e a consistência global de suas inter-relações determina a estrutura de toda a teia.

O paradigma newtoniano-cartesiano teve a sua contribuição para a história, contudo, faz-se necessário, diante das exigências atuais, romper com esse modo de pensamento racional e objetivo. Assim, cientistas e educadores buscam ancorar sua prática laboral a partir do pensamento complexo.

4.3.2 O paradigma da complexidade

O termo complexo vem do latim (*complexus*) e Morin (2005, p. 13) o apresenta como tecido (o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas, inseparavelmente associadas, pois coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. É “o

tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2005, p. 13).

O Pensamento Complexo foi sistematizado por Edgar Morin e se fundamenta em pressupostos que foram construídos a partir dos estudos provenientes das ciências como: Biologia, Física, Cibernética, Ecologia, Cosmologia, Informação, etc. (SÁ, 2019, p. 22). Esse pensamento “procura demonstrar a necessidade de se (re)construir um conhecimento que abarque a multidimensionalidade do homem, da espécie e da sociedade” (SÁ, 2019, p. 22). Ao comentar o pensamento complexo, Sá (2019, p. 22) expõe que:

O pensar complexo compreende que as realidades humana, social e natural são interdependentes e interligadas, nas quais as partes se relacionam com o todo e vice-versa; as partes e suas particularidades estabelecem relação com o todo, bem como as partes interagem entre si. Daí decorre, portanto, que o todo não é simplesmente a soma das partes. Mas que o todo é uma emergência, um produto proveniente da interação entre as partes.

O estudo realizado por Morin revela a necessidade de superar a disjunção, a fragmentação e a hiperespecialização que perdura no campo das ciências desde a Modernidade. O pensamento complexo tenta perceber o que liga as coisas, não somente a presença das partes no todo, mas também a presença do todo nas partes. Assim, “a religação tornou-se a tese do Pensamento Complexo porque nenhum fato, fenômeno ou evento está isolado ou pode ser concebido isoladamente” (SÁ, 2019, p. 23).

Para enveredar pelo caminho do pensamento complexo, é necessário o “pensar bem” que é reconhecido como uma das pedras angulares do método, pois se utiliza de operadores cognitivos que são ferramentas em nível do pensamento e operam a partir de um olhar multidimensional e complexo sobre os fenômenos. Esses operadores cognitivos permitem a elaboração de um conhecimento pertinente e fidedigno que busca compreender o objeto, o fenômeno ou uma ocorrência determinada (SÁ, 2019, p. 25). Os princípios cognitivos do pensamento complexo apresentados por Sá e Moraes (2019; 2021) são: princípio sistêmico organizacional; princípio recursivo, princípio dialógico, princípio hologramático; princípio da autonomia/dependência; princípio ou operador cognitivo do sujeito cognoscente e princípio da ecologia da ação.

O *princípio sistêmico organizacional* concebe a ideia de que “não podemos conhecer as particularidades das partes sem conhecer o todo e nem conhecer o todo sem conhecer as particularidades das partes de maneira *relacional, interdependente, dinâmica*” (SÁ, 2019, p. 26 – 27, grifo do autor).

Ao falar da recursividade, Morin (2005, p. 74) afirma que:

A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

O *princípio da recursividade* ajuda a compreender que a causa gera um efeito, e este gera uma outra causa. Dessa forma, não há processos lineares. Os produtos e efeitos são produtores e causadores daquilo que os produz. Para Moraes (2021, p.167):

Esse princípio ajuda a compreender o fato de que o indivíduo que produz a sociedade seja, por ela, ao mesmo tempo, produzido, em termos de cultura, educação, linguagem e os mais diferentes códigos socialmente distribuídos. A dinâmica engendrada a partir desse princípio vai além da pura retroatividade autorreguladora, pois gera uma dinâmica de natureza autopoietica, ou seja, autoprodutora de sua própria organização, autoprodutora daquilo que a produz.

O *princípio dialógico* “permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2005, p. 74). Esse princípio aponta para a necessidade de considerar os fenômenos sociais, humanos, físicos e naturais como contraditórios, complementares e antagônicos, simultaneamente (SÁ, 2019, p. 29). Ao falar dos ensinamentos adquiridos de Heráclito, em seu livro *Meus filósofos*, Morin (2014b, p. 25) diz que: “certamente existe a contradição, o conflito entre os contraditórios, mas existe também a complementaridade entre os contraditórios, e essa complementaridade não suprime a contradição e o conflito.”

O *princípio hologramático* indica que as partes contêm, praticamente, quase todas as informações daquilo que representa. Morin (2005, p. 74) afirma que: “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. [...] No mundo biológico, cada célula de nosso organismo contém a totalidade da informação genética deste organismo.” Ao comentar esse princípio, Sá (2019, p. 30) explicita que:

Somos um holograma de nossa comunidade, nossa singularidade incorporou as características genéticas de nossa linhagem *sapiens* e, ao mesmo tempo, incorporamos por meio dos processos de *imprinting* a linguagem, os modos, os valores e a cultura de nossa sociedade. Num indivíduo é possível observarmos a multidimensionalidade do "todo", as dimensões que o constituem são tributárias da sociedade, da natureza e da *physis*.

O *princípio da autonomia/dependência* “promove a ideia de que os sistemas apresentam um processo auto-eco-organizador. Para manter a autonomia, qualquer organização complexa necessita interagir com o ecossistema do qual se nutre, do qual sobrevive” (SÁ, 2019, p. 30). Ao explicar esse princípio, Moraes (2021, p. 170) afirma que:

Existe, portanto, uma relação entre autonomia e dependência do sistema vivo em conexão com seu meio natural, sendo que toda autonomia é inseparável de sua dependência contextual. Essa relação traz consigo a ideia de criação ou de produção de suas próprias estruturas e de novas formas e comportamento a partir das interações desenvolvidas.

O *princípio ou operador cognitivo do sujeito cognoscente* procura situar o observador em sua realidade histórica, cultural, política e geográfica. É apresentado por Sá (2019, p. 31) como um princípio que resgata a centralidade que o indivíduo tem no processo científico, pois o espírito (mente) do sujeito está enraizado em uma cultura e em um dado tempo histórico e, por isso, o conhecimento não será um reflexo do real, mas fruto de sua interpretação.

O *princípio da ecologia da ação* é exposto pela professora Moraes (2021, p. 171) como um princípio universal, de extrema importância para pensar ou rever a Ciência, de modo geral, e a Educação, em particular. Pois colabora para repensar as práticas pedagógicas, para rever os trabalhos realizados em sala de aula e as mediações pedagógicas em ambientes presenciais ou virtuais, bem como reconsiderar as estratégias de avaliação ou intervenção psicopedagógica.

4.3.3 A educação a partir do paradigma da complexidade

A educação é uma manifestação humana e, por isso, complexa e multidimensional, que tem por papel garantir a sobrevivência da sociedade (SÁ, 2019, p. 39). Sua ação é permeada por uma epistemologia e visão de mundo. Dessa

forma, uma pedagogia, que busca se ancorar no Pensamento Complexo, necessita fundamentar-se em pressupostos ontológicos, epistemológicos, axiológicos e metodológicos (SÁ, 2019, p. 32).

A dimensão ontológica comporta a compreensão sobre o ser humano, sua relação com os outros indivíduos e com a natureza. Caracteriza ainda a realidade e sua complexidade. A epistemologia para uma pedagogia complexa está atrelada ao discurso, à produção do conhecimento científico e à compreensão que o conhecimento é sempre uma interpretação do real. A dimensão axiológica ensina que o princípio da consciência intelectual é inseparável da consciência moral (SÁ, 2019, p. 33, 44, 48).

O pressuposto metodológico, a partir da complexidade, é apresentado pela professora Moraes (2021, p. 191, grifo da autora) da seguinte forma:

[...] em vez de um método tradicional compreendido como um conjunto de regras fixas a serem seguidas ou de normas a serem aplicadas, aqui o que acontece é a possibilidade de se usar diferentes *estratégias* para diferentes relações complexas ocorrentes entre sujeito e objeto do conhecimento.

Assim, o método é mais uma disciplina do pensamento que auxilia o sujeito na elaboração de estratégias cognitivas e que o ajuda a contextualizar as informações, o conhecimento e a aprendizagem (MORAES, 2021, p. 190).

Ao comentar a pedagogia da complexidade, Sá (2019, p. 52) aponta que, a partir dos pressupostos epistemológicos, axiológicos e ontológicos, “a escola contemporânea necessita ensinar a viver, ensinar a condição humana, ensinar nossa profunda limitação enquanto gênero humano perante a complexidade da vida, do cosmos, da natureza e da própria sociedade.”

É perceptível que a sociedade/humanidade se encontra em uma época de transição e mudança paradigmática. A esfera educacional se depara diante de um desafio, pois os seus saberes são compartimentados e isolados e as hiperespecializações não se comunicam entre si (ALMEIDA; CARVALHO, 2007, p. 32). Dessa forma, é necessário um conhecimento que religue as partes ao todo e o todo às partes e que supere a lógica binária e disciplinar. “Religar é, sem dúvida, o grande problema que vai se apresentar para a educação.” (CYRULNIK; MORIN, 2012, p. 15).

A escola, enquanto mediadora do conhecimento, precisa ensinar a ler, escrever e contar, mas também proporcionar acesso à literatura, à filosofia e à

cultura produzida pela humanidade. É no contato com todo esse acervo cultural que os educandos enveredam pela via do autoconhecimento e formam pensamentos, caráter e identidade. Morin (2010a, p. 85 – 86) relata sua experiência com a literatura da seguinte forma:

Minhas leituras literárias e poéticas me mostravam que não se pode reduzir os problemas mais importantes da vida a determinações sociais ou econômicas. Eu sabia que havia outra coisa: a vida interior, a poesia da vida. Eu adorava a poesia de Hugo, Vigny, Baudelaire, Nerval, sobretudo, a de Rimbaud, e escrevi poemas em minha adolescência. [...] Jamais cessei de ler romances e poesias. Acredito cada vez mais que neles residem as verdades que as ciências humanas não podem alcançar.

A pedagogia complexa, elucidada por Sá (2019, p. 52), tem como um dos seus pilares o educar para viver, ou seja, para a vida, para o pertencimento a uma comunidade que é experienciada com outros humanos e para a integração com o cosmos. Desse modo, é importante tanto o conhecimento abstrato quanto o conhecer a si mesmo. Para Morin (2010b, p. 36), há duas formas de viver a existência na terra: a prosaica e a poética. A prosaica é importante para ganhar o pão e sobreviver, mas a qualidade da vida se encontra na poesia, pois aí se apresenta a comunhão, a fraternidade, o amor e a festa⁹.

Uma das grandes questões da educação é auxiliar o ser humano a viver sua vida poeticamente. Viver poeticamente é ter a capacidade de exprimir sua personalidade, suas comunhões, suas curiosidades, ou seja, é o reconhecimento da condição humana, o autoconhecimento que precisa ser incentivado desde a mais tenra idade¹⁰.

A pedagogia complexa trabalhará ainda para construir uma ética da compreensão (MORIN, 2014a). As relações humanas necessitam de compreensão, pois há povos e indivíduos, cujas culturas e religiões diferem, todavia, estão em constante contato uns com outros e devem cooperar entre si¹¹. Portanto, é necessária “uma ética que privilegie os processos dialógicos, que comportam sempre dimensões complementares e antagônicas” (SÁ, 2019, p. 53). Ao explicar a ética da compreensão, Morin (2014a, p. 87) expõe que:

⁹ MORIN, Edgar. Vídeo sobre educação disponibilizado no site PEFOP.

¹⁰ MORIN, *idem*.

¹¹ MORIN, *idem*.

A ética da compreensão pede que se argumente, que se refute em vez de excomungar e anatematizar. [...] A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza, nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas.

A pedagogia complexa anseia ainda construir uma cidadania planetária, ou seja, considera o local e olha para o global, parte do global e retorna ao local, “capturando os movimentos, as dimensões, as manifestações do global para compreender as ações manifestas no local” (SÁ, 2019, p. 55).

4.4 O CONCEITO DE SER HUMANO EM EDGAR MORIN

Ao pensar o humano, Edgar Morin o faz trilhando o caminho da antropologia, da pedagogia, da literatura e de tantas outras ciências que o auxilia a refletir sobre a pessoa em todas as suas dimensões, de maneira complexa e não fragmentada. Antes de apresentar o conceito de humano abordado por Morin, faz-se necessário apontar, o caminho da antropologia filosófica.

No livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin faz apontamentos interessantíssimos que demonstram o seu pensar antropológico e conduz os seus leitores a refletir sobre a humanidade e qual caminho se deve seguir ou retornar para uma compreensão mais acertada da situação do homem no cosmos.

Para este estudo, a pesquisadora se debruça sobre três capítulos da referida obra, são eles: ensinar a condição humana, pois, é necessário que o homem reaprenda a ver-se como um ser físico, biológico, cultural, social e histórico; ensinar a compreensão tendo em vista que o planeta precisa de compreensão mútua e o capítulo sobre a ética do gênero humano porque a educação deve conduzir à antropológica, ou seja, levar em consideração o caráter ternário da condição humana, que é indivíduo-sociedade-espécie.

4.4.1 A via antropológica

A grande questão que se impõe sobre o homem ainda na contemporaneidade é saber o que ele é, o que pode e deve ser. A pergunta central

que move o trabalho da Antropologia Filosófica é: o que é homem? Para responder a essa questão pode-se utilizar os recursos das ciências, todavia, as ciências são particulares e limitadas a um ângulo de visão. Assim, a pergunta norteadora “o que é homem?” é abrangente e requer outro nível de conhecimento (RABUSKE, 2003, p. 7).

O homem tem necessidade de conhecer-se, pois este é um pré-requisito para a autorrealização (CASSIRER, 2012, p. 9 – 10). “Conhece-te” é a máxima que instiga filósofos e cientistas de todos os tempos. Ao longo da história, percebe-se que há vários escritos acerca da pessoa humana. Na antiguidade, Aristóteles escreveu o livro *Sobre a alma*; no período medieval, precisamente na patrística, Agostinho escreveu os *Solilóquios* e as *Confissões* (RABUSKE, 2003, p. 14). Na modernidade, destaca-se o filósofo e matemático Pascal que procurou fazer a distinção entre o “espírito geométrico” e o “espírito agudo ou sutil”, e assim, percebeu que há coisas que desafiam a análise lógica, uma delas é a mente do homem (CASSIRER, 2012, p. 24).

Falar e pensar a pessoa humana a partir da antropologia filosófica, enquanto disciplina autônoma e sistemática, é algo recente, surgiu no início do século XX, e teve como um dos principais representantes Max Scheler com a sua obra *A posição do homem no cosmos*, de 1928 (RABUSKE, 2003, p. 14). Uma outra obra que merece destaque é *O fenômeno humano* de Pierre Teilhard de Chardin, pois passa por todas as formas de antropologia e apresenta uma síntese arrojada e discutível (RABUSKE, 2003, p. 15).

Morin, enquanto intelectual, filósofo e educador, demonstra um enorme interesse em estudar a condição humana e várias obras expressam sua preocupação e dedicação ao tema como: *O homem e a morte*, *O cinema ou o homem imaginário*, *O paradigma perdido: a natureza humana*, *Introdução à política do homem*, *O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana* (SPIRANDELI JÚNIOR, 2012, p. 38). Assim, com o intuito de compreender a realidade humana, Morin (2010b, p. 195) demonstra o seu entendimento acerca da antropologia da seguinte maneira:

Entendo a antropologia não como se faz habitualmente hoje em dia, no sentido restrito, que diz respeito exclusivamente às sociedades arcaicas, mas no sentido mais amplo do século XIX alemão, o de uma concepção que visa articular umas às outras as diversas dimensões do humano

(sociológica, psicológica, histórica, econômica etc.) e que contém uma reflexão filosófica sobre a condição humana.

A vida intelectual de Morin é inseparável da sua vida prática, por isso, o seu pensamento acerca da pessoa humana é um enfrentamento ao paradigma cartesiano que simplifica e não o analisa em todas as suas dimensões. Dessa forma aponta para “a necessidade de uma leitura inter-pluri-transdisciplinar sobre o homem com consequências para a prática pedagógica” (SPIRANDELI JÚNIOR, 2012, p. 32). A antropologia moriniana é complexa, busca uma articulação sistêmica e a superação da visão fragmentada do ser humano, visto que, sabe-se muito de suas partes e pouquíssimo do todo.

O pensamento complexo é fruto de mais de 50 anos de estudos sobre o ser humano, a natureza e a sociedade, assim como, suas inter-retro-relações (SÁ, 2019, p. 19). Ao expor o que encontrou em seu caminho com o pensamento complexo, Morin (2010b, p. 208) afirma:

Visto que eu me encontrava cada vez mais convencido do fato de que nossos princípios e conhecimentos ocultam o que existe de mais vital a ser conhecido, elaborei os princípios de um conhecimento apto a enfrentar o desafio da complexidade. O conceito de complexidade surgiu em minha mente de forma periférica, foi se tornando cada vez mais central e global e opôs-se não ao simples, mas ao simplificador. Progressivamente, reconheci a simplificação na presença, ainda dominante do conhecimento científico, da redução (do global a seus elementos), da disjunção (entre objeto e contexto e entre os saberes especializados), da ordem (o determinismo em geral) e da abstração (que elimina o concreto). Esses princípios produziram certamente grandes progressos no conhecimento, mas também criaram zonas de ignorância cada vez mais extensas.

É com o intuito de clarear essas zonas de ignorância, que o pensamento complexo propõe a religação dos saberes para compreender a pessoa humana a partir da sua condição biopsicossocial. Morin (2014a, p. 43, grifo do autor) explicita que “conhecer o humano é, antes de tudo situá-lo no universo, e não separá-lo dele. [...] *Quem somos? é inseparável de Onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos?*”

Ante o exposto, o teórico da complexidade demonstra a necessidade de a humanidade reconhecer o seu duplo enraizamento no cosmos físico e a esfera viva, bem como, o desenraizamento próprio do humano (MORIN, 2014a, p. 44). Cada pessoa carrega em si a condição cósmica, física, terrestre e humana.

Em sua condição cósmica, o homem apreendeu que as partículas de seu organismo teriam aparecido nos primeiros segundos da existência do cosmos há 15 bilhões de anos; que os átomos de carbono se formaram em um ou vários sóis anteriores ao seu; que suas moléculas se agruparam nos primeiros tempos compulsivos da Terra e que estas se associaram em turbilhões e se metamorfosearam em uma organização de um novo tipo, uma auto-organização viva. A condição física o fez entender que a vida é solar, pois todos os elementos foram forjados em um sol e reunidos em um planeta (MORIN, 2014a, p. 44 – 45).

A condição terrestre o faz perceber como dependente da biosfera terrestre, portanto, é preciso reconhecer a identidade terrena física e biológica. “Somos, a um só tempo, seres cósmicos e terrestres” (MORIN, 2014a, p. 45). A sua condição humana é o reconhecimento do processo de hominização em sua história, pois demonstra que animalidade e humanidade constituem a sua condição. “Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa constituição, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo” (MORIN, 2014a, p. 47).

4.5 O HOMEM E A SUA HUMANIDADE

A educação do terceiro milênio tem uma missão gigantesca à sua frente. A humanidade encontra-se em uma era planetária, globalizada, conectada e de superespecializações, todavia, vive alheia à sua condição, não reconhece a sua natureza e o seu pertencimento ao cosmos juntamente com os demais animais.

Morin propõe uma educação que religue os saberes e ensine o homem a tornar-se humano em todas as suas dimensões. Para isso, é necessário resgatar a cultura humanista que “é uma cultura geral que, por meio da filosofia, do ensaio e da literatura coloca problemas humanos fundamentais e incita à reflexão” (ALMEIDA; CARVALHO, 2007, p. 19). É por meio da formação que a pessoa apreenderá a sua condição humana, trilhará a via da compreensão e desenvolverá um agir ético. A pedagogia moriniana aponta pistas para que a educação reaprenda a ensinar os conhecimentos acerca do homem e da sua humanidade.

4.5.1 Unidade e diversidade: *unitas multiplex*

Para Morin, o ser humano é, ao mesmo tempo, plenamente biológico e cultural, traz em si uma unidualidade originária, ou seja, é 100% biológico e 100% cultural (MORIN, 2014a, p. 47; MORIN, 2012, p. 53). É um ser uno e múltiplo (*unitas multiplex*). Os saberes científicos trazem um conhecimento reducionista e simplificador sobre a pessoa humana, com isso, perdeu-se a visão holística e una do humano. Com as especializações houve bastante avanço no conhecimento das partes, sabe-se muito sobre o coração, a retina, os ossos, etc., mas esses saberes não se articulam e deixam o homem fragmentado. A unidade foi substituída pelos saberes isolados. Ao explicar a unidade e diversidade da pessoa, Morin (2014a, p. 50) atesta que:

Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades.

Cada pessoa traz em si o código genético, que é comum a todo ser humano, mas também as suas particularidades como a cor dos olhos, da pele. Possui a capacidade da linguagem, todavia, está inserida em uma realidade de múltiplas línguas. Culturalmente está ancorado em uma cultura local, com seus saberes, sabores, valores e crenças, mas é conhecedor da multiplicidade de pensamentos e culturas.

4.5.2 As tríades morinianas

No livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin apresenta três tríades que são indissociáveis para pensar a realidade humana. São elas: cérebro-mente-cultura; razão-afeto-pulsão e indivíduo-sociedade-espécie.

A partir da tríade cérebro-mente-cultura, Morin discute a relação indissociável desse circuito, pois a pessoa se realiza plenamente como humano pela cultura e na cultura. Todavia, a cultura não existe sem o cérebro humano – aparelho

biológico com a capacidade para agir, saber, aprender, perceber –, contudo, também não há mente, ou seja, a capacidade de consciência sem a cultura (MORIN, 2014a, p. 47 – 48). “A mente é o surgimento do cérebro que suscita cultura, que não existiria sem o cérebro” (MORIN, 2014a, p. 48).

O circuito razão-afeto-pulsão é considerada uma tríade bioantropológica, e parte da concepção do cérebro triúnico de MacLean. Morin (2014a, p. 48) explana que o cérebro humano contém as seguintes características:

a) paleocéfalo, herdeiro do cérebro reptiliano, fonte da agressividade, do cio, das pulsões primárias, b) mesocéfalo, herdeiro do cérebro dos antigos mamíferos, no qual o hipocampo parece ligado ao desenvolvimento da afetividade e da memória em longo prazo, c) o córtex, que, já bem desenvolvido nos mamíferos, chegando a envolver todas as estruturas do encéfalo e a formar os dois hemisférios cerebrais, se hipertrofia nos humanos no neocórtex, que é a sede das aptidões analíticas, lógicas, estratégicas, que a cultura permite atualizar completamente.

Dessa forma, percebe-se a complexidade da realidade humana que integra animalidade (mamífero e réptil) na humanidade, e a humanidade na animalidade. Essas três instâncias são complementares e antagônicas, pois comportam conflitos entre a pulsão, o coração e a razão e a relação entre elas não obedecem à hierarquia razão-afetividade-pulsão (MORIN, 2014a, p. 48). Assim, “a racionalidade não dispõe, portanto, de poder supremo. É uma instância concorrente e antagônica às outras instâncias de uma tríade inseparável e é frágil: pode ser dominada, submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela pulsão” (MORIN, 2014a, p. 48).

Com a tríade indivíduo-sociedade-espécie compreende-se que os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, e que este processo é realizado por dois indivíduos. São as interações entre os indivíduos que produzem a sociedade, e esta testemunha o aparecimento da cultura e retroage sobre os indivíduos por meio da cultura. Nesse circuito não se pode fazer do indivíduo, nem da comunidade ou da espécie o seu fim supremo (MORIN, 2014a, p. 49). De tal modo explica Morin (2014a, p. 49):

No nível antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos

indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade.

Dessa maneira, a complexidade humana não deve ser compreendida dissociada dos elementos que a compõem, pois *“todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”* (MORIN, 2014a, p. 49, grifo do autor).

4.5.3 O ser humano e suas identidades antagônicas

A pessoa humana possui algumas polaridades que estão enraizadas em sua existência. Convivem, em seu interior, realidades contrárias, mas complementares entre si. Morin observa que não é possível identificar a pessoa apenas pela racionalidade como tradicionalmente vem sendo feito. O homem não é apenas *“sapiens”*, mas pulsão, desejo, afetividade, devaneios, loucuras. Por isso, Morin (2014a, p. 52, grifo do autor) adverte para uma identificação do ser humano a partir da complexidade e em todas as suas dimensões existenciais:

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado caracteres antagonistas:
Sapiens e demens (sábio e louco)
Faber e ludens (trabalhador e lúcido)
Empiricus e imaginarius (empírico e imaginário)
Economicus e consumans (econômico e consumista)
Prosaicus e poeticus (prosaico e poético)

Pensar a identidade humana a partir da realidade dialógica *sapiens* e *demens* significa aceitar que o mesmo humano da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (MORIN, 2014a, p. 52). A antropologia vigente enclausurou o gozo, a embriaguez, o incerto, o erro, o êxtase como moralmente errados em virtude da natureza humana (SPIRANDELI JUNIOR, 2012, p. 66).

Ao longo da história é perceptível que filósofos e cientistas privilegiaram a identidade racional do ser humano. Os gregos identificaram que havia uma disposição humana para a *hybris*, ou seja, para o desmedido (MORIN, 2012, p. 118). A *hybris* pode ser percebida nos momentos de raiva, ódio, pulsão, orgias, nas

danças e nas festas. “O ‘*sapiens*’ não é capaz de anular a ‘*hybris*’, o ‘*demens*’ (SPIRANDELI JUNIOR, 2012, p. 66). Morin (1975, p. 116) explicita a identidade *sapiens-demens* da seguinte forma:

Surge, então, a face do homem escondido pelo conceito tranquilizador e emoliente de *sapiens*. Trata-se de um ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido que produz a desordem.

Para Morin (1975, 2012), a criatividade, a originalidade e a eminência do *homo sapiens* têm a mesma fonte que o desregramento, devaneio e desordem do *homo demens*. *Sapiens* e *demens* fazem parte da condição humana e ambos contribuem para a realização do ser humano e da sociedade, assim como do progresso e destruição dos mesmos. O teórico da complexidade expõe a relação dialógica que acontece entre *sapiens* e *demens* de maneira positiva (MORIN, 2014a, p. 54).

A dialógica *sapiens-demens* foi criadora e também destruidora; o pensamento, a ciência, as artes foram irrigadas pelas forças profundas da afetividade, por sonhos, angústias, desejos, medos, esperanças. Nas criações humanas há sempre uma dupla pilotagem *sapiens-demens*. *Demens* inibiu, mas também favoreceu o *sapiens*. Platão já havia observado que *Diké*, a lei sábia, é filha de *Húbris*, o descomedimento.

A partir dessa perspectiva, percebe-se na sociedade um desencadeamento da *hybris*, da desordem e dos antagonismos como: as lutas de classe, lutas pelo poder, conflitos, destruição, extermínio, agressões; mas também a luta pela paz, da superação do antropocentrismo, da produção musical e da poesia. Essa realidade demonstra a presença da desordem nas pessoas e em suas relações. A humanidade experimentou as benesses de *sapiens* e *demens*, contudo foi por meio da força de *sapiens* que houve guerras, holocausto, extermínio de indígenas e subjugação da mulher.

A ordem-desordem está entranhada na realidade da pessoa humana. É uma desordem organizada e uma desorganização ordenada. “Apesar do ‘ruído’ de fundo das contradições, paradoxos e ambiguidade, emerge o ‘logos’, um discurso que

ordena constantemente o caos num movimento incessante” (SPIRANDELI JUNIOR, 2012, p. 67). É necessário que homem aprenda a lidar com seus antagonismos existenciais. Para Morin (1975, p. 152):

Precisamos compreender que, da mesma forma como o microfísico utiliza noções logicamente contraditórias e complementarmente necessárias para compreender os fenômenos que observa, também nós devemos juntar, para compreender o homem, as noções contraditórias de nosso entendimento. Assim, ordem e desordem são antagonistas e complementares no devaneio humano.

Precisamos ligar o homem racional (*sapiens*) ao homem louco (*demens*), o homem produtor, o homem técnico, o homem construtor, o homem ansioso, o homem gozador, o homem extático, o homem cantante e dançante, o homem instável, o homem subjetivo, o homem imaginário, o homem mitológico, o homem crítico, o homem neurótico, o homem erótico, o homem híbrido, o homem destruidor, o homem consciente, o homem inconsciente, o homem mágico, o homem racional num rosto de faces múltiplas em que o homínida se transforma definitivamente em homem.

Com isso, apreende-se que no *sapiens* há a possibilidade das ilusões, sonhos, loucuras e mitos predominarem; e no *demens* pode haver uma abertura que alcance a ordem, o discurso, a razão, o sentido e o significado (SPIRANDELI JÚNIOR, 2012, p. 68).

Com a identidade *faber-ludens*, Morin demonstra que *faber* é a realidade produtiva e trabalhadora que contrapõe ao *ludens* que é o espírito brincalhão do homem e sua abertura ao jogo. A pessoa humana, por meio do seu trabalho, modifica a natureza, domestica animais, edifica cidades, contudo, ao mesmo tempo que produz coisas, torna-se humano, pois constrói sua subjetividade (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 67).

Ao explicar a característica do *ludens*, Morin (2012, p. 130) aponta que:

Enquanto o jogo desaparece no animal adulto, exceto quando este, domesticado e alimentado, permanece em situação infantil, o jogo persiste e mesmo se desenvolve no mundo humano adulto, conforme múltiplos modos, e dispõe de instituições específicas nas grandes civilizações.

A identidade *empiricus-imaginarius* conduz à percepção de que o ser humano está inserido em um mundo físico e o acolhe e enfrenta com determinação. Sente que faz parte de uma realidade mundana. Mas, também, o seu ser é permeado pela fantasia e imaginação, ou seja, produz em si “um universo povoado de espíritos, de seres sobrenaturais, de lendas fabulosas, de quimeras, de milagres,

onde os sonhos faziam parte da realidade” (MORIN, 2012, p. 131). O homem é atravessado pelo imaginário desde a antiguidade e segue sendo até à contemporaneidade, pois seu espírito, ainda que em segredo, não para de imaginar (MORIN, 2012, p. 131).

Morin (2012, p. 132,) explica essa identidade humana da seguinte maneira:

Enquanto o mundo empírico comporta estabilidade e regularidade, o mundo imaginário prolifera, transgride os limites de espaço e tempo. A substância do sonho mistura-se com a da realidade, sem que o ser humano tome consciência disso. Daí as loucas ilusões, as miragens quase alucinatórias, a perseguição de quimeras. A importância do imaginário abre caminho aos delírios do *homo demens*, mas também à fantástica inventividade e criatividade do espírito humano. Assim, este sonhou tanto em voar que surgiram os aviões.

Ao comentar a identidade *economicus-consumans*, Morin tece poucos comentários, mas é possível perceber a ideia de antagonismo nas duas realidades, pois, o homem da economia é também aquele que consome (MORIN, 2014a, p. 52). Encontra-se um pouco mais a respeito dessa identidade em *O Método 5: humanidade da humanidade* (MORIN, 2012, p. 129 – 130), onde afirma que:

[...] carregamos não somente um princípio de economia, mas também um princípio de dilapidação e de dissipação. O princípio de despesa e do dom parece totalmente irracional ao *homo economicus*, mas é compreensível se, como veremos, vive-se não apenas para sobreviver, mas também para viver plenamente, o que se realiza a uma temperatura de autodestruição, ao mesmo tempo de regeneração.

Dentre as várias realidades antagônicas enfrentadas pelo ser humano, em sua existência, a *prosaicus-poeticus* é bastante refletida por Morin, pois compreende que a vida humana é vivida poeticamente e prosaicamente. Essa bipolaridade envolve toda a vida humana e complementa os demais estados.

O aspecto prosaico é importante e necessário para ganhar o pão e para sobreviver. Demonstra o lado funcional, ordenado e racional do ser humano. Ao explicar esse estado, Morin (2012, p. 136) declara que: “vivemos o estado prosaico, em situação utilitária e funcional, nas atividades destinadas à sobrevivência, a ganhar a vida, no trabalho submetido, monótono, fragmentado, na ausência e no recalçamento da afetividade”.

Contudo, o estado poético traz a qualidade de vida, a comunhão, a fraternidade, o desmedido, o não utilitário, o prazer, as pulsões e a satisfação.

Assim, o ser humano é atravessado por uma maneira diferente de experimentar a sua existência e se realiza como pessoa por meio da realidade poética também, tendo em vista que, é algo inerente à sua vida. Morin (2012, p. 136) afirma o sentido do aspecto poético como:

[...] um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. Alcançamos, a partir de um certo limite de intensidade na participação, a excitação, o prazer. Esse estado pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética.

O estado poético é a percepção de que o homem “não vive só de pão”, ou seja, daquilo que é necessário, racional e útil, mas também do sonho, da poesia, do devaneio e da entrega à paixão. Esse estado pode ser alcançado por meio da música, das festas, das danças, dos jogos, da contemplação da natureza, do culto, das obras de arte, etc. (MORIN, 2012, p. 136 – 137).

A história da humanidade é marcada pela valorização do aspecto racional e prosaico da pessoa humana, retirando dela a energia poética, como se essa realidade fosse diminuí-la como humano. Todavia, esse aspecto sempre teve os seus arroubos e de maneira transgressora se manifestava vivo no espírito das pessoas que não o temiam. O estado poético dá ao ser humano o sentimento de superar os seus limites e de ser capaz de comungar com algo maior que ele, algo que o ultrapassa (MORIN, 2012, p. 138).

Ante o exposto, percebe-se que a antropologia moriniana vê a pessoa como um ser complexificado, auto-eco-organizado, que vive as dimensões genética, cerebral, cultural e ecossistêmica de maneira complementar e antagônica. Morin (2014a, p. 53) sintetiza o seu pensamento acerca do homem no conceito de *homo complexus* da seguinte maneira:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser que é invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Ideias, mas que duvida dos deuses e critica as Ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e quimeras.

A partir do pensamento complexo, espera-se que a noção de homem fragmentado e insular desapareça, ou seja, a concepção do homem separado da natureza e da sua própria natureza; que morra a sua autoidolatria que se orgulha pretensiosamente da sua própria racionalidade, e que renasça um homem conectado às suas identidades antagônicas, que perceba a importância de cada uma para a constituição do seu ser.

4.6 A EDUCAÇÃO E SUA MISSÃO ESPIRITUAL: ENSINAR A COMPREENSÃO

O ser humano habita o planeta terra juntamente com os demais humanos e com outros seres. Compartilha a existência com tudo o que ela representa (luta, agonia, alegria, prazer), bem como, o medo e a resistência à morte. Vive em total interdependência. O momento histórico é marcado pela comunicação: são celulares, internet, tablets, modems, mensagens de textos instantâneas; todavia, a incompreensão permanece presente.

Morin apresenta dois tipos de compreensão, a intelectual e a humana. A compreensão intelectual “é a compreensão do sentido do discurso do outro, de suas ideias, de sua visão de mundo” (MORIN, 2015b, p. 71). A compreensão humana é identificada como meio e fim da comunicação, implica identificação e projeção de indivíduo para indivíduo e requer abertura ao outro por meio da empatia. “[...] essa compreensão reconhece o outro simultaneamente como semelhante a si mesmo e diferente de si mesmo: semelhante a si mesmo por sua humanidade, diferente de si mesmo por sua singularidade pessoal e/ou cultural” (MORIN, 2015b, p. 73).

A compreensão visa “entender o ser humano não apenas como objeto, mas também como sujeito” (ALMEIDA; CARVALHO, 2007, p. 92), e superar os obstáculos que não se reduzem somente à indiferença, mas, sobretudo, o egocentrismo, a autojustificação, o *autoengano* e a mentira para si mesmo (MORIN, 2015b, p. 76, grifo do autor). Ao expor o seu pensamento sobre o ensino da compreensão, Morin (2014a, p. 81) enfatiza que:

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão é outra. Nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Para o educador francês, o problema da compreensão encontra-se duplamente polarizado: um polo é planetário e trata-se da compreensão entre os humanos, pois se multiplicam as relações entre pessoas, povos e culturas diferentes. O outro polo é individual e diz respeito aos encontros particulares entre os mais próximos (MORIN, 2014a, p. 81).

Educar para a compreensão exige a superação dos obstáculos que são, não apenas a indiferença, mas também o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo, a autojustificação, o *autoengano*, que tem como característica comum se situar o centro do mundo e considerar como insignificante ou hostil tudo o que é estranho, que vê apenas os defeitos do outro e nega-lhe a humanidade (MORIN, 2014a, p. 84, grifo do autor; MORIN, 2015b, p. 76).

O egocentrismo é apresentado pelo teórico da complexidade como o cultivo da *self-deception*, que é “a tapeação de si próprio, provocada pela autojustificação, pela autoglorificação e pela tendência a jogar sobre outrem, estrangeiro ou não, a causa de todos os males” (MORIN, 2014a, p. 84). Quanto ao etnocentrismo e o sociocentrismo, percebe-se que se nutrem de xenofobias e racismos que despojam o estrangeiro da sua qualidade de humano (MORIN, 2014a, p. 85).

A contemporaneidade é marcada pelo pensamento redutor e simplificador, que, de certa forma, coopera com a incompreensão, pois reduz a personalidade, que é múltipla por natureza, a um único traço. “O princípio de redução é inumano quando aplicado ao humano. Ele impede compreender que nenhum criminoso é integralmente criminoso, que ele também possui sua múltipla personalidade” (MORIN, 2015b, p. 79). Há uma tendência a reduzir o outro ao que ele tem de pior (ALMEIDA; CARVALHO, 2007, p. 94).

O teórico da complexidade afirma que o cinema e o romance têm a capacidade de abrir os olhos humanos para a compreensão. Ao assistir ao filme *O poderoso chefe*, vê-se Marlon Brando e Al Pacino como criminosos, mas eles também demonstram amor às suas famílias e amigos. São seres complexos. Por isso, é crucial desenvolver um espírito de benevolência, que seja capaz de compreender o outro. Morin (2015b, p. 77 – 78) explica a experiência que é possível ser apreendida da compreensão humana pelo cinema da seguinte forma:

Quando estamos no cinema, a situação semi-hipnótica que nos aliena relativamente ao nos projetar psiquicamente nos personagens do filme é, ao

mesmo tempo, uma situação que nos desperta para a compreensão do outro. [...] participamos da humanidade, mas logo esquecemos dela; amamos um vagabundo, um palhaço, um Chaplin-Carlitos, mas na saída do cinema nós os evitamos e achamos que eles fedem. A mensagem de humanidade, no entanto, foi passada durante o filme.

É a mensagem da compreensão antropológica que traz consigo a consciência da complexidade humana. Ela consiste em compreender que os seres humanos são seres instáveis, nos quais existe a possibilidade do melhor e do pior (alguns podem ter melhores possibilidades que outros), que eles possuem múltiplas personalidades potenciais e que tudo depende dos acontecimentos, dos acidentes que os afetam.

Para o ensino da compreensão, é necessário ainda pensar sobre a ética, que é a arte do bem viver. A ética da compreensão demanda compreender de modo desinteressado, ou seja, não esperar reciprocidade, pede que se compreenda a incompreensão, que argumente e refute em vez de excomungar e anatematizar as pessoas (MORIN, 2014a, p. 86 – 87). “Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas” (MORIN, 2014a, p. 87). Assim, o bem pensar e a introspecção favorecem a compreensão. O bem pensar auxilia a apreender conjuntamente o texto e o contexto, o local e o global, o multidimensional, isto é, as condições do comportamento humano. A introspecção conduz ao autoexame que permite enxergar as próprias fraquezas, fragilidades, carências e, com isso, perceber que todos necessitam de compreensão mútua (MORIN, 2014a, p. 87).

O educador francês explicita que é essencial relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária. E aponta que “a única verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2014a, p. 89). A humanidade encontra-se em um mundo globalizado e é inevitável que aprenda a compreensão, pois existem povos e indivíduos cujas culturas e religiões diferem umas das outras e estão em permanente contato uns com os outros, portanto, é imprescindível que se compreendam e colaborem entre si para uma existência pacífica e possível para todos.

Ao propor o ensino da compreensão, Morin (2014a, p. 88) expõe ainda a necessidade da consciência da complexidade humana. Com isso, solicita a abertura ao outro, empatizar-se e compreender o semelhante, bem como, interiorizar a tolerância que supõe convicção, escolha ética, fé e aceitação das ideias, escolhas e convicções contrárias.

Os pesquisadores Almeida e Carvalho (2007, p. 95) contribuem significativamente com a temática ao assinalar que “o ensino da compreensão é crucial, se estivermos de acordo sobre a ideia de que o mundo encontra-se devastado pela incompreensão e que o progresso humano, por menor que seja, não pode ser imaginado sem o progresso da compreensão”.

4.7 ANTROPOÉTICA: A ÉTICA DO HUMANO

A pessoa humana é um ser que vive em sociedade e compartilha a existência com outros indivíduos. A partir das interações realizadas produz a sociedade e esta retroage sobre as pessoas. Cada ser humano é parte integrante da sociedade e fragmento da espécie. Para evoluir-se plenamente como humano, é necessário o desenvolvimento das autonomias individuais, participar da vida comunitária e sentir-se pertencente à espécie humana (MORIN, 2014a, p. 93).

A ética humana, para Morin (2014a, p. 93, grifo do autor) é entendida como antropológica que “deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo-sociedade-espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano”. A partir desse entendimento, é essencial refletir sobre a responsabilidade que compete ao ser humano de desenvolver em si a ética e a autonomia pessoal, bem como o engajamento social, pois compartilha de uma vida e um destino comum.

Indivíduo e sociedade participam da mesma realidade e têm a democracia como mediadora da relação. Os indivíduos e a sociedade podem ajudar-se, desenvolver-se e controlar-se mutuamente. “[...] na democracia, o indivíduo é cidadão, pessoa jurídica e responsável; por um lado, exprime seus desejos e interesses; por outro lado, é responsável por sua cidade e solidário com ela” (MORIN, 2014a, p. 95).

A existência da democracia está vinculada ao consenso de que os cidadãos necessitam acreditar e respeitar suas regras na mesma proporção que precisam de diversidade e antagonismos. A democracia nutre a diversidade de interesses e ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não deve ser reconhecida como a ditadura da maioria sobre as minorias. Para salvaguardar a

democracia é fundamental proteger a diversidade de ideias e opiniões (MORIN, 2014a, p. 95).

Assim, a antropológica é o modo ético de assumir o destino humano e é mediada pela autoética (MORIN, 2017, p. 159). Conforme Morin (2014a, p. 94), a antropológica supõe uma decisão consciente e esclarecida que significa: “assumir a condição humana indivíduo-sociedade-espécie na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos na nossa consciência pessoal; assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude”.

A antropológica liga a ética do universal e a do singular. O universal tornou-se uma realidade concreta, pois, “é a intersolidariedade objetiva da humanidade, na qual o destino global do planeta sobredetermina os destinos singulares das nações e na qual os destinos singulares das nações perturbam ou modificam o destino global” (MORIN, 2017, p. 162). Desse modo, é fundamental uma ética da comunidade humana que seja capaz de respeitar as éticas nacionais e integrá-las (MORIN, 2017, p. 163).

Ante um mundo globalizado, Morin (2017) propõe um humanismo planetário que é produtor e produto da ética planetária. Expõe a necessidade de uma reforma da humanidade que englobaria a totalidade da relação indivíduo-sociedade-espécie. Essa reforma deve percorrer os aspectos estruturais, sociais, institucionais e políticos, contudo, é preciso admitir que uma única via não basta. Para percorrer uma existência pautada pela antropológica, o filósofo aponta algumas vias regeneradoras necessárias para reformar a imbricada tríade indivíduo-sociedade-espécie, tais como: *reforma da sociedade, reforma do espírito, reforma da vida, a regeneração moral e uma ciência reformada*.

Ao comentar a reforma que deveria acontecer na sociedade, o educador francês aponta a importância de substituir os modelos de organização baseados na centralização e na hierarquia; buscar a desburocratização; romper com a esclerose da organização social; libertar-se da racionalização e mecanização; livrar-se da mão de ferro do lucro e favorecer o emprego de aptidões estratégicas (MORIN, 2017, p. 168 – 169).

A reforma da sociedade indica o desenvolvimento de uma consciência que compreenda o destino terreno comum, isso indicaria que a transformação material necessitaria de uma transformação espiritual. Para Morin (2017, p. 170):

[...] trata de promover uma política de civilização que militaria contra a atomização e a compartimentação dos indivíduos, restauraria responsabilidades e solidariedade, reduziria a hegemonia do cálculo e do quantitativo em benefício da qualidade de vida [...]. Tal política reduziria a hegemonia do lucro estimulando a economia plural, a economia solidária, o comércio justo, a ética da qualidade. A finalidade global da política de civilização seria civilizar a Terra e se conjugaria necessariamente com a política da humanidade.

Quanto à reforma do espírito/mente está atrelada à reforma educacional, o que se transforma em um desafio ainda maior, porque a própria escola necessita de reforma, de mudança paradigmática, pois os seus saberes, disciplinas e ciências produzem mentes incapazes de conectar o conhecimento e reconhecer os problemas globais (MORIN, 2017, p. 170). Ao dissertar sobre essa reforma, o educador francês (MORIN, 2017, p. 170 – 171) explica que:

A reforma do espírito é um componente absolutamente necessário para todas as outras reformas. Leva a um modo de pensamento que permite compreender os problemas planetários e tomar consciência das necessidades políticas, sociais e éticas; isso é ainda mais importante na medida em que o papel da consciência humana é agora primordial para a salvação do planeta.

Ao abordar a reforma de vida, Morin (2017) demonstra preocupação com o cenário contemporâneo, que tem a sua originalidade diante de outros períodos da história. “O problema da reforma de vida relaciona-se com uma civilização caracterizada pela industrialização, urbanização, hegemonia da lógica do lucro, supremacia do quantitativo” (MORIN, 2017, p. 171).

A reforma de vida é percebida em pessoas que escolhem um estilo de vida diferente dos impostos pelos modos mercantis e burocráticos, quando abandonam as megalópoles e vão residir em pequenos povoados. Mas, também quando se percebe a ausência de qualidades gustativas dos produtos industrializados, e assim retornam aos alimentos naturais. Há um abandono do *fast food* pelo *slow food*, ou seja, da macdonaldização pelo “bom rango” (MORIN, 2017, p. 173).

Para o teórico da complexidade (2017, p. 174), a reforma de vida está atrelada à reforma moral. Explica que, “não se trata de estabelecer novos princípios morais nem de elaborar uma ética adaptada ao nosso tempo, mas de regenerar a ética, não para que se adapte ao nosso tempo, mas, dada a carência ética do nosso tempo, para adaptá-lo à ética”. A crise ética contemporânea, na civilização ocidental,

vem do seu programa egocêntrico, enquanto o programa altruísta está subdesenvolvido. Assim, “a regeneração moral precisa incorporar em nossa consciência e personalidade preceitos da autoética para reativar nossas potencialidades altruístas e comunitárias” (MORIN, 2017, p. 174).

A última via de reforma analisada por Morin é a ciência, e tal como a educação, ela própria necessita de uma renovação. Passou por duas revoluções científicas, a primeira procurou ultrapassar o determinismo e o reducionismo do mundo físico, objetivando enfrentar as complexidades, a segunda, inacabada, procurou estabelecer as relações entre as disciplinas, ressuscitar a cosmologia, estimular as ciências da terra, para assim, possibilitar um saber científico capaz de retomar os grandes problemas da cultura atual como o mundo e a natureza (MORIN, 2017, p. 175).

Desse modo, uma ciência reformada tem a capacidade de refletir sobre si mesma, possui uma ampla cultura epistemológica e contribui para a reforma da mente ao compartilhar um conhecimento complexo do mundo, do humano e de si mesmo (MORIN, 2017, p. 175).

Esses circuitos de reformas propostos por Morin devem ser vivenciados de maneira articulada. Cada via de reforma está conectada às demais. É essencial a regeneração geral da humanidade que expulsaria das relações humanas a indiferença, o ódio, o desprezo, as fofocas, as calúnias. Essa regeneração contribuiria com a construção de humanos cívicos e civilizados e suscitaria uma compreensão e compaixão no mundo (MORIN, 2017, p. 177). Ao comentar as necessidades da reforma, Morin (2017, p. 177) indica que:

As situações de crise são favoráveis, ao mesmo tempo, às tomadas de consciência e às reformas, mas simultaneamente às soluções ilusórias e às regressões de consciência. É exatamente isso que acontece na gigantesca era crísica e crítica que sacode o planeta. Esta pode favorecer a rápida propagação das ideias reformadoras e abrir formidáveis possibilidades transformadoras.

A caminhada para a efetivação das reformas propostas por Morin é ao mesmo tempo realista e utópica. É utópica porque as forças da ilusão e do erro a ela se opõem. É realista porque está nas possibilidades concretas da humanidade (MORIN, 2017, p. 179). Para o surgimento de um mundo novo é fundamental uma

esperança ética, que Morin (2017, p. 180) apresenta como uma metamorfose, pois “toda metamorfose parece impossível antes de ocorrer”.

É importante observar que a humanidade entrou em uma fase de mudanças e que a era planetária tenta parir uma sociedade-mundo na qual as forças de regeneração procuram uma metamorfose antropossociológica (MORIN, 2017, p.182). Desse modo, para que ocorra o desenvolvimento da humanidade, bem como, sua sobrevivência e o tão sonhado progresso social, econômico e político é fundamental que essa metamorfose seja despertada em cada pessoa.

5 ENSINO MÉDIO, FORMAÇÃO INTEGRAL E PROJETO DE VIDA

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 2018, p. 34)

Neste capítulo, pretende-se analisar a reformulação do Ensino Médio, proposta pela Lei 13.415/17, bem como os desafios de uma educação integral e a inclusão da disciplina projeto de vida no currículo do Novo Ensino Médio.

Deste modo, apresenta-se a educação básica como uma necessidade vital da pessoa e um direito a ser assegurado pelo Estado; o Ensino Médio como a última etapa dessa educação, assim como sua reformulação; a proposta de uma educação integral e a inclusão da disciplina projeto de vida. Aponta, ainda, críticas que foram/são tecidas à BNCC e ao Novo Ensino Médio, e a experiência de implantação desse novo modelo de ensino no Estado do Acre.

5.1 EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIREITO ASSEGURADO PELO ESTADO

A educação é um caminho seguro para o crescimento e o desenvolvimento individual da pessoa humana, como também da nação na qual ela está inserida. A Carta Magna brasileira, de 1988, em seu artigo 3º, aponta que os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são:

- I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - Garantir o desenvolvimento nacional;
- III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Para que a educação alcance todos os brasileiros, é necessário que haja um pacto Inter federativo. A União, os Estados e os Municípios precisam unir-se para prover uma educação de qualidade, e que seja capaz de diminuir as desigualdades existentes, pois o conhecimento engendra uma nova humanidade e dá às pessoas a possibilidade de ascender a uma vida mais digna. A Constituição Federal em seus artigos 205 e 206 declara que a educação visa “[...] ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”

Com isso, entende-se que a educação escolar é um processo formal de ensinar, instruir e formar as novas gerações, com o intuito de transmitir-lhes o conhecimento e a cultura vivenciada pela humanidade ao longo dos séculos. Por isso, deve ser compreendida como um direito inalienável da pessoa humana. A Lei 9.394/96, que rege a educação no Brasil, no artigo 2º afirma que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação básica brasileira é vivenciada em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada um desses níveis é parte integrante de um único processo formativo da pessoa humana. Ao falar da educação básica, a Lei 9.394/96, em seu artigo 22, assegura que suas finalidades são: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

O processo formativo é iniciado na infância e perpassa a adolescência e a juventude. Na escola, o educando aprende os códigos civilizacionais, a conviver com outras pessoas e a se sentir parte da vida da sociedade e a construir um projeto existencial. Ao refletir sobre a educação infantil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 5/2009, artigo 4º (BRASIL, 2009a), pontua que a criança é:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Quando chegam à adolescência, conforme Parecer CNE/CEB nº 11/2010, os vínculos sociais e afetivos são alargados, as possibilidades intelectuais e os raciocínios ficam mais abstratos. Esse período existencial é marcado por mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Ao falar das mudanças que marcam a adolescência, a BNCC (BRASIL, 2017 p. 60) assevera que:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social.

A última etapa da escolarização básica é o Ensino Médio. Essa fase é marcada pelo acolhimento da pluralidade de juventude, por isso, a escola necessita assegurar-lhes uma educação que esteja em sintonia com suas histórias, que lhes auxiliem a definir o projeto de vida, tanto voltado ao estudo quanto às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2017, p. 463). Ao ponderar sobre a juventude, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 464, grifo do autor) afirma que: “a *escola que acolhe as juventudes* tem de estar comprometida com a *educação integral* dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.”

Tendo em vista que a proposta desse trabalho é estudar a última fase da educação básica, o Ensino Médio, essa investigação não se deterá nos outros níveis do processo formativo.

5.2 EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica e deve ter uma duração mínima de três anos (BRASIL, 1996, art. 35). Ao abordar o Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 35, descreve as finalidades do Ensino Médio como:

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Por sua vez, a Resolução CNE/CBE nº 2 de 30 de janeiro de 2012, artigo 5º (BRASIL, 2012), salienta que o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em:

- I – Formação integral do estudante;
- II – Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III – Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV – Sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI – Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII – Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII – Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

O Ensino Médio é a fase da escolarização que educa os jovens. Entende-se por jovens as pessoas que estão na faixa etária de 15 a 29 anos. A juventude é uma categoria construída e é marcada pela diversidade social, cultural, de gênero e geográfica. Esta juventude encontra-se em múltiplas dimensões de condições existenciais: trabalho, culturas, sociabilidade, espaço, tempo e transição para a vida adulta (DAYRELL; REIS, 2007, p. 3).

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011, p. 12 – 13), ao falar dos sujeitos/estudantes que frequentam o Ensino Médio, explicita que é um público jovem e que esta juventude deve ser concebida como:

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes.

Compreender a juventude a partir dessa perspectiva significa superar uma visão homogeneizante, e percebê-la como sujeito que possui valores, comportamentos, necessidades e visões de mundo singulares, todavia, com pontos semelhantes que são capazes de tratá-la como uma categoria social, por exemplo: a

ansiedade em relação ao futuro, a necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade (BRASIL, 2011, p. 13).

Ao falar das condições dos jovens no Brasil e suas múltiplas dimensões, Dayrell e Reis (2007, p. 4) comentam sobre o trabalho e a condição juvenil e afirmam que:

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.

É necessário perceber que, para a grande parcela dos jovens, a condição juvenil é vivenciada e entendida pela possibilidade de trabalhar para garantir recursos para o lazer e o namoro. A realidade laboral influencia o abandono da escola. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011, p. 13), muitos jovens renunciam a escola ao conseguir emprego, pois alegam falta de tempo.

A observação da cultura juvenil conduz à percepção de que há um desencaixe entre o jovem e a escola, isto acontece não por incompetência da escola ou falta de interesse do estudante, mas, porque “[...] a escola perdeu o monopólio da socialização dos jovens, mesmo continuando a ser uma referência significativa para a vivência juvenil” (DAYRELL; REIS, 2007, p. 10).

Ante os desafios de educar a juventude, é premente que a escola ao desenvolver o seu projeto político-pedagógico reveja a fragilidade da instituição, busque ressignificar o seu sentido perante o público que atende, e que aprenda a acolher a pluralidade de jovens que frequentam a comunidade escolar. O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011, p. 14 – 15) sugere algumas questões que a escola pode fazer para viabilizar a construção do projeto político-pedagógico e a organização do trabalho escolar, tais como:

Que características sócio-econômico-culturais possuem os jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio? Que representações a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes? A escola conhece seus estudantes? Quais os pontos de proximidade e distanciamento entre os sujeitos das escolas (estudantes e professores particularmente)? Quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar? Que relações se podem observar entre jovens, escola e sociabilidade? Quais experiências os jovens constroem fora do espaço escolar? Como os

jovens interagem com a diversidade? Que representações fazem diante de situações que têm sido alvo de preconceito? Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas dos estudantes? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? Que articulações existem entre os interesses pessoais, projetos de vida e experiência escolar? Que relações se estabelecem entre esses planos e as experiências vividas na escola? Em que medida os sentidos atribuídos à experiência escolar motivam os jovens a elaborar projetos de futuro? Que expectativas são explicitadas pelos jovens diante da relação escola e trabalho? Que aspectos precisariam mudar na escola tendo em vista oferecer condições de incentivo ao retorno e à permanência para os que a abandonaram?

A configuração escolar, em todos os níveis, tornou-se desafiadora, para docentes e discentes. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 461), a realidade educacional brasileira tem mostrado que a etapa do Ensino Médio representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento escolar, é crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e atentos às aspirações presentes e futuras. Para Carneiro (2012, p. 57) “nenhum nível de ensino no Brasil tem sido mais desprezado pelo Estado quanto o Ensino Médio”.

Apesar dos estudos, patrocínio de feiras nacionais e internacionais, publicação de documentos e estatísticas, tudo fica no âmbito de constatações do tipo: historicamente o Ensino Médio tem funcionado como rito de passagem para a universidade; tem ficado em plano secundário no conjunto das políticas públicas; tem permanecido no regaço da educação das elites; tem sido impedido de se expandir com qualidade; tem ocupado espaços ociosos do Ensino Fundamental, tem tido um ensino descontextualizado; tem assumido a preparação para o vestibular; tem tido um currículo enciclopédico; tem estado fora das políticas da articulação União Federal/ Unidades Federadas por ser considerado responsabilidade dos estados; não compreende que os alunos aprendem com a vida; tem apresentado um desenho pedagógico e escolar sem identidade própria, tem ficado ausente de políticas longas e continuadas de avaliação (CARNEIRO, 2012, p. 57 – 58).

O Ensino Médio traz desafios a todas as redes de ensino. Ante as constatações desafiadoras, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011, p. 14) ressalta que:

É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão

educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer, e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja.

De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018a, p. 6), o modelo de formação promovido pelo “antigo” Ensino Médio não estava respondendo de forma satisfatória a esses desafios. Havia uma desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exigia dela. Isso era percebido nos indicadores de frequência e desempenho da etapa. Em 2016, 28% dos estudantes de Ensino Médio encontravam-se com mais de 2 anos de atraso escolar e 26% dos estudantes abandonaram a escola ainda no 1º ano.

Com isso, a proposta do Novo Ensino Médio apresenta o jovem como protagonista, anseia colocá-lo no centro da vida escolar, e objetiva promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o desenvolvimento integral e a permanência do educando na escola, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante, para assim, realizar suas escolhas existenciais (BRASIL, 2018a, p. 6).

5.3 EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVO ENSINO MÉDIO

O Novo Ensino Médio é visto por seus promotores como fruto de décadas de planos e de debates entre diversos setores da sociedade. Em relação aos seus princípios educacionais, somam-se fundamentos legais e normativos, que estão ancorados na legislação e em outros documentos importantes para a educação brasileira (BRASIL, 2018a, p. 7). O Novo Ensino Médio tem os seguintes marcos legais:

Figura 1 – Marcos legais do Novo Ensino Médio.

1988 Constituição Federal	1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação	2014 Plano Nacional de Educação	2017 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (alterada pela Lei 13.415/17)	2018 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Artigo 205: A educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Artigo 206: Deve haver igualdade de acesso e permanência na escola, com liberdade para aprender, ensinar e se expressar. Artigo 214: O Plano Nacional de Educação deve promover a formação para o trabalho e a formação humanística do país.	Artigo 35: O Ensino Médio tem como finalidade o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes.	Meta 3: Universalização progressiva do atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, além da renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis. Meta 6: Ampliação da oferta da educação de tempo integral, com estratégias para o aumento da carga horária e para a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência do estudante na escola.	Artigo 24, § 1º: A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária. Artigo 36: O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.	Artigo 10: Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente. Artigo 11: A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento Artigo 12, § 5º: Os itinerários formativos podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Artigo 12, § 11: As instituições ou redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo.

Reproduzido pela autora. Fonte: BRASIL, 2018a.

A educação básica brasileira passou a ser revista e monitorada. Com isso, percebeu-se uma proliferação de avaliações educacionais em larga escala. Para Cássio (2019, p. 16), “[...] as avaliações são uma fonte de conhecimento sobre a educação pública, por outro não são raras as situações em que a produção de indicadores de proficiência se sobrepõe às funções realmente importantes da educação escolar.”

Sabe-se que desde o ano 2000¹² o Brasil participa da avaliação internacional de Pisa (*Programme for International Student Assessment*), e os resultados dessas avaliações são vistos como “uma espécie de oráculo a partir do qual as políticas educacionais devem ser pensadas, implementadas e geridas” (CÁSSIO, 2019, p. 17). Ainda para Cássio (2019, p. 17), é da fé nos testes padronizados que resultam políticas como a BNCC e a reforma do Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular estava prevista na Constituição (artigo 210) e na LDB (artigo 9º, inciso IV) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme documento oficial (BRASIL 2017, p. 7), a Base é:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de

¹² Informação extraída do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>> Acesso em: 03 de março de 2023.

modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao refletir sobre a Base, Marchelli (2017, p. 55) caracteriza-a como “[...] uma política direcionada ao sistema brasileiro [...] cuja finalidade substancial é a orientação de propostas curriculares voltadas para um projeto de educação humana integral com fundamento na qualidade social [...]”. Para Cassio (2019, p. 13), a Base “é, antes de tudo, uma política de centralização curricular”.

A BNCC surge com o propósito de colaborar com a superação da fragmentação das políticas educacionais e de fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo (BRASIL, 2017, p. 8). Quanto às aprendizagens essenciais, a Base defende que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais (BRASIL, 2017, p. 8). A competência é definida na BNCC (BRASIL, 2017, p. 8) como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”

Para os educadores Zabala e Arnau (2020, p. 5), o termo competência foi extraído do mundo laboral e tinha por objetivo aumentar o rendimento no trabalho, começou a ser usado na área da educação no final do século XX. Os referidos pesquisadores indicam que competência é a capacidade de resolver os problemas em qualquer situação, sobretudo, quando são novos ou diferentes daqueles conhecidos e, que a sua introdução ao mundo educacional se deve à dificuldade de os educandos aplicarem os conhecimentos aprendidos na escola à resolução de problemas cotidianos (ZABALA; ARNAU, 2020, p. 5 – 6). Por isso, de acordo com Zabala e Arnau (2020, p. 5, grifo dos autores), a escola deve ensiná-la ao aluno para: “[...] *ser capaz de agir de forma eficiente diante dos problemas com os quais o indivíduo se depara na vida*. Desse modo, “o ensino das competências representa um retorno ao verdadeiro sentido do conhecimento, uma vez que retoma, a partir de sua funcionalidade, o objeto de estudo dos saberes historicamente acumulados” (ZABALA; ARNAU, 2020, p. 8 – 9).

De acordo com o documento da BNCC, as competências gerais da Educação Básica devem inter-relacionar-se e articularem-se para construir

conhecimentos, desenvolver habilidades e formar para os valores. As competências indicadas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 9 – 10) são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 35-A, evidencia que a BNCC “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio”, que serão desenvolvidos nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e

sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Ao falar do currículo, em seu artigo 36, a LDB (BRASIL, 1996) explicita que:

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

Ao comentar sobre o currículo, a BNCC do Ensino Médio ressalta que ele não se constitui como um currículo, mas que define as aprendizagens a ser asseguradas a todos os estudantes e orienta a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas, seja quanto à organização e à proposição de itinerários formativos (BRASIL, 2017, p. 471). Assim, “cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições” (BRASIL, 2017, p. 471). Conquanto, se observe a necessidade de “[...] romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2013, p. 183).

Os estudiosos, que elaboraram a BNCC, identificaram que o contexto histórico e cultural exige que o ser humano seja comunicativo, criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável (BRASIL, 2017, p. 14). Todavia, essa realidade requer muito mais do que o acúmulo de informações, mas o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, lidar com a informação, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar os conhecimentos na resolução dos problemas, ter autonomia para se posicionar e tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

É diante desse contexto que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 14) torna explícito o seu compromisso de propor uma *educação integral*, e reconhece que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento,

reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

A BNCC propõe que a formação da pessoa seja desenvolvida de maneira integral, e que se observe todos os aspectos da sua existência, como as dimensões intelectuais, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. A temática formação integral transcorre vários documentos educacionais, a Resolução CNE/CBE nº 3/2018 (BRASIL, 2018b), em seu artigo 6º, inciso I, conceitua-a como:

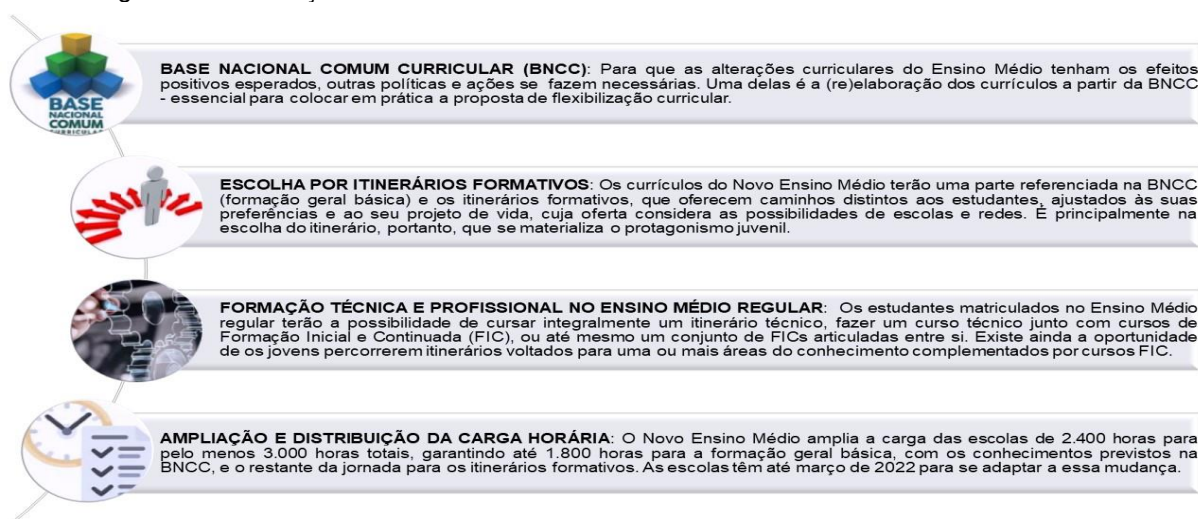
[...] o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida.

Assim, a proposta do Novo Ensino Médio considera três grandes fontes que inspiram o seu fazer e que são expostas da seguinte maneira pelo Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018a, p.3):

[...] o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC.

Desse modo, o Novo Ensino Médio traz algumas mudanças que visam favorecer o protagonismo juvenil. Destacam-se as principais:

Figura 2 – Mudanças no Novo Ensino Médio.



Reproduzido pela autora. Fonte: BRASIL, 2018a.

O documento da BNCC (BRASIL, 2017, p. 468, grifo do autor), ao mostrar a nova estrutura do Ensino Médio, expõe que:

[...] além de ratificar a organização por áreas do conhecimento [...], prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a *flexibilidade* como princípio de *organização curricular*, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do *protagonismo juvenil* e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

Com o Novo Ensino Médio, além de ter uma base curricular comum, os estudantes têm a possibilidade de escolherem itinerários formativos que “[...] podem estar organizados por área do conhecimento e formação técnica e profissional ou mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica e profissional, no caso dos itinerários integrados” (BRASIL, 2018a, p. 12).

Segundo o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018a, p. 12), os itinerários formativos são: “[...] o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho”. Para a composição dos itinerários formativos, as redes de ensino terão autonomia para definir quais itinerários irão ofertar à sua comunidade escolar.

Em relação ao currículo, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 472) assinala que podem ser criadas situações de trabalho organizadas conforme o interesse dos estudantes e que favoreçam o seu protagonismo. Destacam as seguintes possibilidades: *laboratórios* com atividades que envolvam observação, produção e experimentação como línguas, jornalismo, comunicação e mídia; *oficinas* com espaços de construção coletiva de conhecimentos e técnicas que possibilitam articular teorias e práticas como simulações de tribunais, quadrinhos, escrita criativa, performance; *clubes* em que os discentes se associam para partilhar gostos e opiniões como leitura, conservação ambiental, desportivo; *observatórios* que se propõem, a partir de uma problemática definida, acompanhar, analisar e fiscalizar fenômenos como juventude, democracia, saúde na comunidade, condições ambientais; *incubadoras* que estimulem ou forneçam as condições para o desenvolvimento de produto, técnica ou tecnologia como plataformas digitais, canais de comunicação, projetos culturais;

núcleos de estudo para desenvolver estudos e pesquisas, promover fóruns e debates como seminários, palestras, colóquios; *núcleos de criação artística* para o desenvolvimento de processos criativos e colaborativos, conforme os interesses dos jovens e voltados a investigar temas como corporalidades, musicalidades, textualidades literárias, teatralidades.

Desta maneira, a proposta do Novo Ensino Médio indica que o seu caminho pedagógico está orientado para o desenvolvimento de competências, o compromisso com a educação integral dos estudantes e a proposição de uma base curricular comum que objetiva igualdade, diversidade e equidade e que promova o protagonismo juvenil. O Brasil possui uma rica diversidade cultural, desse modo, as redes de ensino devem construir currículos e as escolas elaborar suas propostas pedagógicas a partir das suas necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, assim como, suas identidades étnicas e linguísticas. A igualdade educacional se manifesta por meio da oportunidade de ingresso e permanência na escola e ao considerar a singularidade de cada região. O princípio da equidade parte do anseio de superar as desigualdades e do reconhecimento que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p. 15).

Após apresentar as discussões que conduziram à proposta da reformulação do Ensino Médio, bem como os marcos legais, o caminho pedagógico e curricular, faz-se necessário agora adentrar às proposições do Novo Ensino Médio que são: promover uma educação integral e auxiliar os estudantes a construírem o seu projeto de vida.

5.3.1 O Ensino Médio, a formação integral e a escola de tempo integral

A nova configuração do Ensino Médio faz um chamado às escolas para a promoção de uma formação integral a todos os educandos. O interesse em promover uma educação integral aos seus cidadãos é antigo, remonta a meados do século XX, com ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de vários educadores com o Manifesto dos Pioneiros da educação, em 1932. Para Branco (2012, p. 112), o Manifesto “coloca em discussão a reconstrução da educação, bem como a organização de um sistema escolar único,

laico, público e obrigatório para todos, onde cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente”.

Para uma melhor reflexão sobre a conjectura da educação integral, é necessário um percurso pela história educacional brasileira para ver os vários momentos de proposta e implantação da formação integral. Anísio Spinola Teixeira, além de ser um dos signatários do Manifesto, foi um educador comprometido com as mudanças sociais, a partir da educação. Teixeira elaborou projetos educacionais com propostas de escolas com bibliotecas, cinemas, parques/jardins e salas para desenho e música. Dessa maneira, esses projetos se tornaram o embrião da ideia de uma Educação Integral. Na década de 1950 colocou em prática suas ideias e implantou em Salvador – BA, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Nesse centro, aconteciam diversas atividades no contraturno (BRANCO, 2012).

Em meados de 1960, Anísio Teixeira foi convidado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira a coordenar uma comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira (BRASIL, 2009b, p.15). Essa comissão organizou o Sistema Educacional de Brasília, que pretendia ser o modelo educacional de todo o Brasil (BRASIL, 2009b, p.16).

Na década de 1980, surgiu a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs. Foram idealizados por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer. Foram construídos uns quinhentos centros “cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como ‘Escola Integral em horário integral’” (BRASIL, 2009b, p.16).

O projeto educacional de Anísio e Darcy transcendia o aumento da jornada escolar, apesar de ser necessária para uma formação integral que contemple o campo das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, político, moral e, assim, superar as desigualdades sociais existentes na cultura escolar (MOLL, 2012, p. 129).

Essas experiências reforçaram o debate e a necessidade de compreensão e implantação de escolas capazes de prover educação integral às crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ao trabalhar a temática educação integral, Gonçalves (2006, p. 130) a entende como aquela que:

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial.

Com o intuito de assegurar a todos os indivíduos uma educação que seja integral, o Estado precisa organizar os meios para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, que seja capaz de superar as desigualdades sociais e formar as pessoas para uma vivência digna e atuante na sociedade.

O documento da BNCC (BRASIL, 2017, p. 14) destaca que, para além da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual está comprometida, refere-se a uma construção intencional de processos educativos, que sejam capazes de promover aprendizagens, que estejam em sintonias com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, bem como os desafios da sociedade contemporânea. Para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 472):

[...] a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida.

É importante ressaltar que a educação integral pode acontecer em escolas que não sejam de tempo integral, todavia, com o tempo escolar estendido, é possível pensar em uma educação que forme e desenvolva atividades não apenas pedagógicas e cognitivas, mas também, artísticas, socioemocionais, etc.

A oferta de uma escola em tempo integral não deve significar ampliação de permanência na escola, mas um aumento quantitativo e qualitativo. A quantidade no número de horas necessita proporcionar atividades com caráter educativo. E qualitativo, porque essas horas são uma oportunidade para que os conteúdos propostos sejam ressignificados, vivenciais e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 132).

O Brasil iniciou uma via de implantação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) por meio da Lei 13.415/17. O EMTI visa uma formação integral por meio de uma proposta pedagógica multidimensional, conectada à realidade da juventude e ao

desenvolvimento de suas competências cognitivas e socioemocionais. Para isso, terá a sua jornada laboral ampliada para 7 ou 9 horas diárias.

O Ensino Médio em Tempo Integral será vivenciado por meio de 8 pilares a saber: *acolhimento*, no qual a escola acolhe os jovens e suas famílias e estimula o convívio e a colaboração; *orientações de estudo* para que o estudante aprenda técnicas de estudo e desenvolva autonomia; *aprendizado na prática* com a integração entre teoria e prática com aulas dinâmicas e laboratoriais; *tempo integral* para que o estudante se desenvolva integralmente; *tutoria*, os educadores acompanham e monitoram o desenvolvimento do estudante; *eletivas*, o estudante escolhe as atividades interdisciplinares que mais se configuram às suas expectativas; *protagonismo juvenil*, o jovem se engaja e escreve a própria história; *projeto de vida*, o jovem sonha, planeja e constrói o seu futuro¹³.

O documento da BNCC, ao dissertar sobre as aprendizagens em sintonia com as necessidades da juventude, não esclarece e nem expõe os possíveis interesses dos estudantes. Contudo, é possível observar que a Formação Geral Básica (FGB) da 3ª série consta apenas das disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Matemática. O restante da carga horária é composto pelo Itinerário Formativo (IF) que são: Rota de aprofundamento, Pós-médio, Formação técnica e profissional, Oficinas, Estudo orientado e Práticas experimentais. É possível visualizar um modelo da organização curricular no tópico sobre a implantação do novo Ensino Médio no Estado do Acre.

5.3.2 Ensino Médio e projeto de vida

A educação brasileira, ao propor um novo modo de vivenciar o Ensino Médio, pretende superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, estimular sua aplicação à vida real e estimular o protagonismo juvenil, tendo em vista, que, nessa fase, a pessoa humana começa a projetar a sua existência e a pensar no futuro (BRASIL, 2017, p. 15).

Dentre as competências abordadas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 9), a 6ª competência propõe que os estudantes devam “fazer escolhas alinhadas ao

¹³ Informação obtida através do site <<https://www.sonhogrande.org/porque-ensino-medio-em-tempo-integral/pt?>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”.

Sabe-se que há uma pluralidade de juventude, mas os anseios, as lutas, as inquietações e os sonhos são similares. Esse período é marcado por grandes inquietações e reflexões. Os jovens começam a se perguntarem: “quem sou eu?”, “por que estou neste mundo?” e “qual o sentido da minha existência?”. A partir desses questionamentos “[...] o jovem começa a decidir que tipo de pessoa quer se tornar e que tipo de vida deseja levar” (DAMON, 2009, p. 124).

O Ensino Médio, com o seu novo formato curricular, deseja auxiliar o discente a tomar decisões, pois necessita escolher o itinerário formativo que vai trilhar. “É principalmente na escolha do itinerário, [...] que se materializa o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018a, p. 9). A BNCC, ao compreender os estudantes como protagonistas, reconhece-os como interlocutores sobre o currículo, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a Base (BRASIL, 2017, p. 463) afirma que o processo de escolarização deve:

[...] assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

A Lei 13.415/17, em seu artigo 3º e parágrafo 7º, indica que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 473) conceitua projeto de vida da seguinte forma:

[...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.

O jovem, ao tomar consciência da sua humanidade, percebe que necessita decidir o que fará da sua existência, e quando constrói um projeto apresenta a visão que tem de si, bem como, suas aptidões e aquilo que deseja realizar. Assim, a construção do projeto de vida é um processo de desenvolvimento pessoal e social

(MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 545). Nascimento (2013, p. 89) explicita que o projeto de vida é uma maneira da pessoa demonstrar aos outros o seu interior e os seus desejos, e de tal modo expõe o seu pensamento:

O Projeto de Vida é também uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, tais como possuir uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo (casa, carro, apartamento, etc.).

O projeto vital move a pessoa a assumir a sua existência e a fazer diferença na comunidade que está inserida. Para Damon (2009, p. 53, grifo do autor), “o projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu.”

Quando um ser humano se propõe a elaborar um projeto existencial está procurando um sentido para a sua vida, quer entender o significado do seu nascimento e o porquê está no mundo, anseia compreender o que a vida espera dele e quais tarefas irá realizar. Em vista disso, é pertinente a contribuição de Viktor Frankl (2019, p. 133, 135) sobre o tema *sentido da vida*, pois afirma que cada indivíduo dará uma resposta personalizada, cada pessoa terá um sentido diferente, que pode ser mudado de um dia para outro, mas jamais deixará de existir, e o que importa não é o sentido de um modo geral, mas o sentido específico que a pessoa pode dar em cada momento da sua existência.

A vida humana é atravessada por desafios, dores e incertezas, em algum momento precisará ressignificar sua história, o sentido da vida e/ou mudar o projeto vital. Todavia, Damon (2009, p. 55) pondera que:

[...] é da natureza do projeto vital durar pelo menos o suficiente para que a pessoa demonstre comprometimento com ele de forma ativa, e, normalmente, fazer algum progresso no sentido de realizá-lo. O projeto vital pode organizar toda uma vida, concedendo-lhe não apenas sentido e alegria, como também motivações para aprendizagem e realizações.

De acordo com a logoterapia, a pessoa pode encontrar sentido na vida por meio de três vias diferentes: criando um trabalho ou praticando um ato; experimentando algo ou encontrando alguém e pela atitude que toma em relação ao sofrimento inevitável (FRANKL, 2019, p. 135). Para Damon (2009, p. 61), o trabalho é um dos principais locais pelo qual a pessoa desenvolve um projeto vital e esse

projeto exige energia, resiliência e realização a longo prazo. Quanto à possibilidade de encontrar um significado na profissão, tanto motoristas de ônibus, garçones e enfermeiros, quanto profissões de “elite” como médicos e advogados podem enxergar o seu trabalho como significativo e essencial para a comunidade.

Desse modo, ao considerar as competências gerais propostas pela BNCC e LDB, “as redes deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, como orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2018a, p. 23), assim como desenvolver atividades para capacitar os estudantes a definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, além de se organizarem para alcançar suas metas, com determinação, perseverança e autoconfiança, tanto para realizar seus projetos presentes e futuros (BRASIL, 2018a, p. 23).

A disciplina “projeto de vida” tem como pilares norteadores a dimensão pessoal, social e profissional. Desse modo, conforme o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (s/d, p. 8), espera-se, que ao término da disciplina, os alunos sejam capazes de:

- Criar boas expectativas em relação ao futuro;
- Compreender que a elaboração de um Projeto de Vida deve considerar todos os aspectos da sua formação, sendo fruto de uma análise consciente e individual;
- Agir a partir da convicção de que o processo de escolha e decisão sobre os diversos âmbitos da vida são um ato de responsabilidade pessoal;
- Despertar para os seus sonhos, suas ambições e desejos, tendo mais clareza sobre onde almejam chegar e que tipo de pessoa pretendem ser, referenciando-se nos mecanismos necessários para chegar onde desejam;
- Conceber etapas e passos para a transformação dos seus sonhos em realidade;
- Compreender que seus sonhos podem se modificar na medida em que se desenvolvem e experimentam novas dimensões da própria vida e que o projeto de suas vidas não se encerra no 2º ano.

A elaboração de um projeto de vida significa que a pessoa se compromete com a sua existência e com o bem da comunidade, ela sente que, com os seus dons e habilidades, contribuirá para que o mundo seja um lugar melhor de se viver para todos. O projeto vital é também uma busca, de maneira intencional e simultânea, da felicidade individual e coletiva. Por isso, a escola e os pais ou responsáveis têm a árdua missão de auxiliar os jovens a atravessar esse momento de descoberta e construção de um projeto existencial.

5.4 O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE

A atuação como docente no Ensino Médio, da Secretaria Estadual de Educação – Acre/SEE-AC, levou a investigar esta temática, e assim pesquisar como o Estado tem previsto suas reformulações e implantações do Novo Ensino Médio. O Estado do Acre possui uma área territorial de 164.173,431 km² e população estimada, em 2021, de 906.876 habitantes. Está constituído de vinte e dois municípios distribuídos em duas mesorregiões: Vale do Juruá e Vale do Acre, além de três regionais: Alto Juruá, Alto Acre e Baixo Acre, dessa estimativa de habitantes, 73% residem em áreas urbanas e 27% em área rural (IBGE, 2021).

A economia foi baseada no extrativismo vegetal, sobretudo na exploração da borracha, que foi responsável pelo povoamento da região. Atualmente, desenvolve a pecuária e exporta carne bovina e suína. A agricultura cultiva mandioca, milho, arroz, feijão, café, frutas e cana-de-açúcar que são a base da agricultura e produção florestal. A indústria atua nos segmentos: alimentício, madeireiro, cerâmica, mobiliário e têxtil (ACRE, s/d, p. 37).

O território acreano, sendo um dos entes federados do Brasil, também necessitou se organizar para a implantação do Novo Ensino Médio. Para a concretização desse processo, a Secretaria de Educação do Estado elaborou alguns documentos norteadores, dentre eles, destacam-se: Plano de implementação do Novo Ensino Médio no Acre (s/d) e Currículo de Referência Único no Acre: Educação de excelência para todos – Ensino Médio (2021).

A educação é fornecida em diversas modalidades. Conforme o artigo 30 da Resolução do Conselho Estadual de Educação do Acre – CEE/AC nº 336 de 30/12/2021, “as modalidades de educação ofertadas no Estado do Acre são: Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Especial”. A educação de jovens e adultos objetiva assegurar a educação escolar às pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar e concluir a educação básica na idade indicada. O público-alvo são: o aluno trabalhador, as pessoas privadas de liberdade como a população carcerária do sistema prisional e os adolescentes das casas de medidas socioeducativas.

Quanto à educação indígena, a referida Resolução, em seu artigo 31, afirma que:

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade de educação básica que garante aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

A Educação do Campo, de maneira específica no Ensino Médio e na Educação Profissional e Técnica, destina-se ao atendimento das populações rurais em suas mais variadas formas de existência: agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos e outros (CEE/AC nº 336 de 30/12/2021, artigo 34).

A Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, com o intuito de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, tais como: transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e distúrbio do processamento auditivo central (CEE/AC nº 336 de 30/12/2021, artigo 36).

A proposta do Novo Ensino Médio exige uma nova configuração da escola e do currículo. Por isso, com o objetivo de efetivar a implementação do currículo para o Novo Ensino Médio, a Secretaria de Estado de Educação, por meio da Resolução CEE/AC nº 336 de 30/12/2021, artigo 40, solicitou às redes de ensino que se reorganizassem de modo a garantir:

- I - Revitalização das condições de infraestrutura e aquisição de recursos tecnológicos para escolas de Ensino Médio, a fim de adequá-las a implantação do Novo Ensino Médio;
- II - Ampliação da universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais em todas as áreas de conhecimento do Novo Ensino Médio;
- III - Reelaboração dos projetos políticos pedagógicos e das propostas curriculares das escolas de Ensino Médio;
- IV - O perfil dos docentes que deverão atuar nas unidades de estudos das rotas de aprofundamento, no Projeto de Vida, Pós-médio, Estudo Orientado, Oficinas e nas Eletivas;
- V - Construção ou elaboração de cadernos orientativos para os professores conceituando objetos de conhecimento e definindo os conteúdos mais complexos que possam embasar o trabalho pedagógico do professor na construção dos seus planos de cursos;
- VI - Definição de critérios e seleção de instrumentos avaliativos adequados ao processo de aprendizagem e ao alcance de habilidades e competências do currículo do Novo Ensino Médio;
- VII - A formação continuada dos professores deve ser pautada na construção de habilidades e competências necessárias para formação integral do estudante, assim como nas metodologias que possibilitem o

desenvolvimento do protagonismo juvenil, para o domínio das mudanças ocorridas no Ensino Médio e para implementação do Currículo de Referência Único do Acre.

Desse modo, a SEE/AC deu os primeiros passos para acolher e implementar o novo formato do Ensino Médio, proposto pelo Ministério da Educação, e convocou as gestões escolares a abraçarem e colaborarem com a implantação da nova via pedagógica.

5.4.1 O Novo Ensino Médio e a implantação no Estado do Acre

O Acre iniciou o processo de implementação do Novo Ensino Médio em 2019, com 10 (dez) escolas piloto em tempo parcial, e 11 (onze) escolas piloto em tempo integral (ACRE, s/d, anexo 1 e 2).

Quadro 7 – Relação das escolas piloto para implantação do Novo Ensino – Tempo Parcial e Tempo integral.

ESCOLAS PILOTO – TEMPO PARCIAL		Município
01	Escola Estadual Professor José Rodrigues Leite	Rio Branco
02	Escola Estadual Professora Heloísa Mourão Marques	Rio Branco
03	Escola Estadual Professora Clícia Gadelha	Rio Branco
04	Escola Senador Adalberto Sena	Rio Branco
05	Escola Doutor João Batista Aguiar	Rio Branco
06	Escola Henrique Lima	Rio Branco
07	Escola Leôncio de Carvalho	Rio Branco
08	Escola Lourival Sombra Pereira Lima	Rio Branco
09	Escola Santiago Dantas	Rio Branco
10	Escola Major João Cândio	Rio Branco
ESCOLAS PILOTO – TEMPO INTEGRAL		
01	Escola Glória Perez	Rio Branco
02	Escola Humberto Soares da Costa	Rio Branco
03	Escola Professora Ester Maia de Oliveira	Rio Branco
04	Escola Professor Sebastião Pedrosa	Rio Branco
05	Escola Boa União Ensino Jovem	Rio Branco
06	Escola Jornalista Armando Nogueira	Rio Branco
07	Escola José Ribamar Batista	Rio Branco
08	Escola Instituto de Educação Lourenço Filho	Rio Branco
09	Escola Kairala José Kairala	Brasileia
10	Escola Craveiro costa	Cruzeiro do Sul
11	Escola Doutor Djalma da Cunha Batista	Tarauacá

Reproduzido pela autora. Fonte: ACRE, s/d.

Tendo em vista a ampliação da carga horária no Novo Ensino Médio, a hora/aula escolar passou de 50 (cinquenta) para 60 (sessenta) minutos em escolas de tempo parcial, com carga horária total de 3000 horas. O Ensino Médio em tempo parcial diurno terá 1800 horas de Formação Geral Básica (FGB) e 1200 horas de Itinerário Formativo (IF), sendo observado pelas escolas piloto. Com o reajuste da hora/aula, as escolas de tempo integral passam a ter uma carga horária total de 4440 horas, sendo 1800 para FGB e 2640 para IF.

Em conformidade com o Currículo de Referência Único da SEE/AC (ACRE, 2021, p. 69), a Formação Geral Básica “tem o dever de suprir as necessidades que os estudantes da atualidade têm, no que diz respeito às capacidades relevantes para os tempos atuais”. A FGB está organizada em quatro áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas) que devem englobar todos os componentes curriculares (ACRE, 2021, p. 70; BRASIL, 2017).

Ante o exposto, segue a distribuição da FGB por séries, conforme figura abaixo.

Figura 3 – Organização curricular da Formação Geral Básica (FGB) por série, no Estado do Acre.

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – 1.800h				
Áreas do conhecimento e Componentes Curriculares		1ª Série	2ª Série	3ª Série
LGG	Língua Portuguesa	X	X	X
	Educação Física	X	X	X
	Arte	X		
	Língua Inglesa	X		
MAT	Matemática	X	X	X
CNT	Biologia	X	X	
	Física	X	X	
	Química	X	X	
CHS	História	X	X	
	Geografia	X	X	
	Filosofia	X	X	
	Sociologia	X	X	

Reproduzido pela autora. Fonte: ACRE, 2021.

A área de conhecimento de *Linguagens e suas Tecnologias* (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física) desenvolve a formação do

educando a partir da percepção de que a linguagem é fruto das relações humanas, e podem ser expressas através de princípios éticos, políticos e estéticos (ACRE, 2021, p. 70). Ao comentar sobre a área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 477) assegura que:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.

A área de *Matemática e suas Tecnologias* (Matemática) tem a responsabilidade de aproveitar todo o potencial constituído pelos estudantes para promover ações que estimulem os processos de reflexão e de abstração, para que assim, consigam sustentar modos de pensar que sejam criativos, analíticos, indutivos, dedutivos e sistêmicos, com o objetivo de favorecer a tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum (BRASIL, 2017, p. 518).

A área de *Ciências da Natureza e suas Tecnologias* (Física, Química e Biologia) “propõe um aprofundamento conceitual nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo” (BRASIL, 2017, p. 538). Segundo o Currículo de Referência Único do Acre (ACRE, 2021, p. 71), essa área apresenta dois elos importantíssimos que contribuem para a formação integral do estudante. O primeiro é a relação Ciência e Tecnologia na qual emerge a necessidade pedagógica de observar que se vive em uma época de constantes transformações e, por isso, é preciso se adaptar às novas demandas que afetam a relação com a informação, com as pessoas e o trabalho. O segundo elo refere-se ao letramento científico, tendo em vista a urgência de desenvolver o pensamento científico dos estudantes, para que se posicionem de maneira crítica diante do volume de informações que recebem.

A área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) “está organizada de modo a tematizar e problematizar [...] algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho” (BRASIL, 2017, p. 549). Para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 548,

grifo do autor), essa área tem como desafio “[...] desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer *diálogos* entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas”.

A Formação Geral Básica é a parte comum a todos os estudantes, enquanto o Itinerário Formativo se consolida como a parte diversificada do currículo. De acordo com o Currículo de Referência Único do Acre (ACRE, 2021, p. 74), no currículo do IF estão

[...] inseridos diversos componentes que corroboram para situações de aprendizagens e atividades educativas que o estudante poderá escolher, conforme seu interesse, proporcionando-lhe a possibilidade de aprofundamento em uma determinada área do conhecimento e/ou Formação Técnica e Profissional [...].

Ao estabelecer os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos, a Portaria nº 1432 de 28/12/2018 (BRASIL, 2018c), em seu número 2, expõe os seguintes objetivos deste segmento de currículo:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.

A Portaria nº 1432 de 28/12/2018 (BRASIL, 2018c), nº 3, pontua que os quatro eixos da FGB são complementares, por isso os Itinerários Formativos devem incorporar e integrar todos eles “a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral”. Ao comentar sobre a implementação dos IF pelas redes de ensino, a Portaria nº 1432 de 28/12/2018 (BRASIL, 2018c), em seu nº 3, explica ainda que cabe às escolas e redes definir:

- a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles;
- b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio;

c) se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional.

A composição do Itinerário Formativo no Estado do Acre ficou disposto da seguinte maneira:

Figura 4 – Organização curricular dos Itinerários Formativos por série, no Estado do Acre.

ITINERÁRIO FORMATIVO - 1.200h			
Componentes Curriculares	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Língua Espanhola		X	
Eletivas	X		
Projeto de Vida	X	X	
Pós-Médio			X
Rota de Aprofundamento		X	X
FTP		X	X
Oficinas	X		
Estudo Orientado	X	X	X
Práticas Experimentais	X	X	X

Reproduzido pela autora. Fonte: ACRE, 2021.

Diante da proposta curricular, a Secretaria de Estado de Educação do Acre (ACRE, 2021, p. 75) orienta que:

[...] essa estrutura será a base para atender às diferentes ofertas de itinerários na etapa do ensino médio, ou seja, a partir dessa estrutura as escolas em tempo integral, as escolas militares, as escolas indígenas e as escolas de educação do campo organizarão seus currículos levando em consideração uma estrutura básica e inserindo suas peculiaridades, uma vez que o itinerário formativo deverá ser organizado de maneira a ofertar diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades do sistema de ensino.

O Estado do Acre optou por organizar o currículo do Itinerário Formativo com componentes curriculares obrigatórios e por componentes curriculares obrigatórios de livre escolha. Os componentes *Oficinas*, *Estudo orientado*, *Práticas Experimentais* e *Protagonismo* serão ofertados em escolas de tempo integral.

O componente curricular *Língua Espanhola* apesar de não estar inserido na BNCC como língua obrigatória no Ensino Médio, torna-se essencial no Estado do Acre, devido à “relevância desta para o estado, tendo em vista as fronteiras existentes com os países que possuem como língua oficial o espanhol e toda a relação social e cultural que o Acre possui com essas nações” (ACRE, 2021, p. 77).

As *Eletivas* são componentes temáticos propostos por professores ou estudantes com o objetivo de diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos trabalhados nos componentes curriculares da BNCC. São ofertadas semestralmente para as turmas da 1ª série e devem estar articuladas com a BNCC, com os Temas Transversais Contemporâneos, com os Eixos Estruturantes e através de práticas que estimulem o desenvolvimento da criatividade (ACRE, 2021, p. 78). Conforme orientação da Secretaria de Estado de Educação do Acre (ACRE, 2021, p. 80), as eletivas devem ter:

[...] uma dimensão prática, onde o estudante literalmente “viva” a aplicação do conhecimento que produziu. Seu título deve ser atraente para chamar a atenção de todos os estudantes, para provocar a curiosidade em torno do tema e despertar o desejo de “começar a conhecer” ou de “conhecer mais” sobre o que está sendo proposto.

Quanto aos componentes *Projeto de Vida* e *Pós-Médio*, o Currículo de Referência Único do Acre preferiu seguir a estratégia das escolas em tempo integral, em que as aulas de Projeto de Vida são ofertadas na 1ª e 2ª série e as aulas de Pós-Médio na 3ª série do Ensino Médio. O Projeto de Vida e o Pós-Médio tem como objetivo “desenvolver a formação do ser autônomo, solidário e competente” (ACRE, 2012, p. 81).

De acordo com o Currículo de Referência Único do Acre, o Projeto de Vida e o Pós-Médio buscam ampliar as competências individuais dos jovens a partir de quatro dimensões/habilidades: “dimensão pessoal (autoconhecimento), dimensão social (relacionamento interpessoal e social), dimensão produtiva (autogestão) e dimensão profissional (planejamento e preparação para o mundo fora da escola)” (ACRE, 2021, p. 81). Dessa maneira, na 1ª e 2ª série são trabalhadas as três primeiras dimensões com o Projeto de Vida, e a quarta dimensão abordada pelo Pós-Médio, na 3ª série do Ensino Médio (ACRE, 2021, p. 82).

Quando os alunos chegam à 3ª série passam a experimentar a consolidação das escolhas e decisões construídas ao longo das aulas, assim como a elaboração

do Projeto de Vida. O último ano do Ensino Médio “é o momento de acompanharem e refletirem sobre os registros que fizeram quanto às metas e objetivos estabelecidos no momento de estudos e de elaboração do Projeto de Vida” (ACRE, 2021, p. 87). Para o Currículo de Referência Único do Acre (ACRE, 2021, p. 88), o Pós-Médio tem como objetivo principal:

[...] usar de estratégias que apoiem os estudantes da 3ª série do ensino médio naquilo que é o seu foco, seja ingressar na universidade ou inserir-se no mundo do trabalho, ou ainda em outra área do campo produtivo, agindo de forma a complementar e orientar a sua formação acadêmica.

As *Rotas de Aprofundamento* fazem parte dos Itinerários Formativos e proporcionam a flexibilização curricular. O aspecto que marca as Rotas é a eletividade curricular. Assim sendo, as Rotas de Aprofundamento se consolidam como situações de aprendizagem e atividades educativas que o estudante pode eleger, de acordo com seu interesse e a construção do seu Projeto de Vida, com o intuito de ampliar e aprofundar-se em uma determinada área do conhecimento (ACRE, 2021, p. 97).

A *Formação Técnica e Profissional* (FTP) será ofertada a partir da 2ª série do Ensino Médio. Segundo o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Acre (ACRE, s/d, p. 37), a reforma do Ensino Médio proporciona aos estudantes “protagonismo profissional e social, com inserção de conteúdos profissionalizantes, por meio do percurso da formação técnica e profissional”.

Os estudantes que optarem pela Rota de Formação Técnica e Profissional poderão fazer um Curso de Habilitação Técnica e/ou Cursos de Qualificação Profissional, inclusive a Formação Inicial. A educação profissional técnica deve ser desenvolvida tal como explicitada pela a LDB, em seu artigo 36-C:

- I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II - Concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

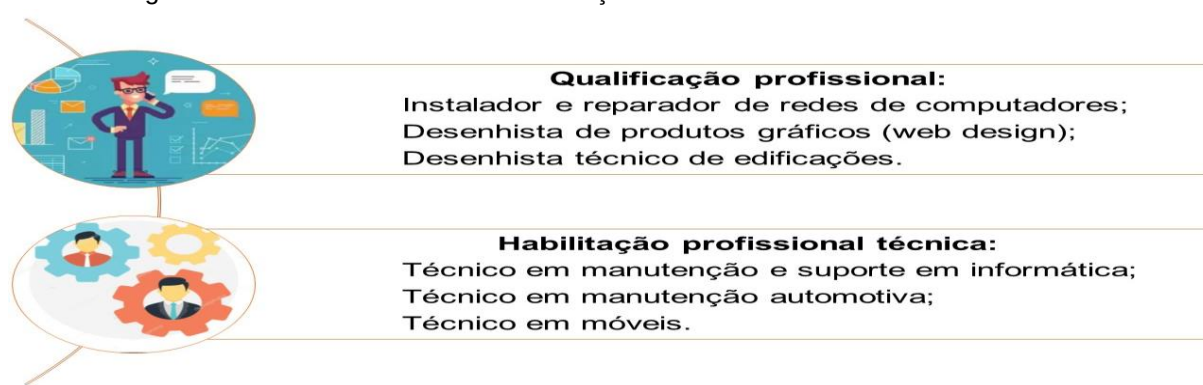
c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

No Estado do Acre, os cursos de Habilitação Profissional Técnica de nível médio serão desenvolvidos, inicialmente, de maneira concomitante, simultaneamente em distintas instituições, mediante acordo para execução do projeto pedagógico do curso. Os Cursos Técnicos terão cargas horárias mínima de 800, 1.000 ou 1.200 horas, e os Cursos de Qualificação Profissional ou Formação Inicial Continuada serão organizados com carga horária mínima de 160 a 400 horas (ACRE, s/d, p. 38).

Essa modalidade de ensino, no Acre, é desenvolvida por instituições públicas e privadas, tais como: o Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica - IEPTEC/Dom Moacir, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE). Todas essas instituições são credenciadas pelo sistema de ensino e atuam com oferta de formação profissional no Acre (ACRE, s/d, p. 39).

A Secretaria de Estado de Educação firmou termo de parceria para execução do Itinerário de Formação Técnica e Profissional, nas escolas pilotos do Novo Ensino Médio com o IFAC e o IEPTEC (ACRE, s/d, p. 39). A FTP no Acre terá o seguinte percurso formativo, conforme figura abaixo:

Figura 5 – Percurso formativo da Formação Técnica e Profissional no Acre.



Reproduzido pela autora. Fonte: ACRE, s/d.

O componente curricular *Oficina*, conforme o Currículo de Referência Único do Acre (ACRE, 2021, p. 95) “é considerada uma modalidade de processo educativo

com os mais diversos conteúdos, que acontece de forma diferente das aulas tradicionais” e visa proporcionar o desenvolvimento através da interação entre teoria e prática. Para facilitar o trabalho deste componente, a Secretaria de Educação do Estado do Acre orientou as escolas a utilizarem como base o livro dos Projetos Integradores, que se organizam através de quatro temas: Midia educação, Steam, Mediação de Conflitos, Protagonismo Juvenil (ACRE, 2021, p. 96).

O *Estudo Orientado* é uma metodologia aplicada nas Escolas em Tempo Integral, que tem como finalidade criar uma rotina propícia à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Para que o Estudo Orientado aconteça, é necessário que a escola ofereça as condições (tempo, ambiente e recursos) para que os alunos recebam orientações para estudar e cumprir as tarefas, por meio da utilização de técnicas de leitura e análise dos dados. Assim, a escola contribui para que queiram estudar (atitude positiva para o estudo), para que possam estudar (desenvolvam habilidades) e para que saibam estudar (utilizem estratégias que favoreçam a aprendizagem) (ACRE, 2021, p. 91).

O componente curricular Estudo Orientado “não deve ser confundido com ‘tempo para realizar as tarefas’, mas para realizar quaisquer atividades relativas às necessidades exigidas pelos estudos, entre elas as próprias tarefas” (ACRE, 2021, p. 92).

As *Práticas Experimentais* são componentes curriculares ofertadas pelas áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias e são aplicadas nas Escolas em Tempo Integral. “As práticas experimentais existem para que os estudantes vivam a experiência nos laboratórios daquilo que a teoria não é capaz de demonstrar, e nem poderia” (ACRE, 2021, p. 94). A dinâmica das Práticas Experimentais é comentada pelo Currículo de Referência Único do Acre (ACRE, 2021, p. 95) da seguinte forma:

As práticas são parte do planejamento elaborado pelos professores e não atividades consideradas extraordinárias. Organizadas em forma de rodízio para uso dos laboratórios e assegurando turmas menores, oferecendo melhor atendimento do professor nos experimentos e maior rotatividade dos estudantes nos laboratórios.

O Novo Ensino Médio traz em sua premissa o protagonismo juvenil. Nesse sentido, o componente curricular *Protagonismo* integra o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio em Tempo Integral, sendo para o último uma metodologia

estruturante, pois a escola assume o papel de mediadora e facilitadora para a concretização dos seus sonhos, assegurando assim, uma formação para o mundo do trabalho e para a vida (ACRE, 2021, p. 93).

O referido componente começou a ser ofertado no Estado do Acre, no ano letivo de 2022, nas três séries do Ensino Médio, em Tempo Integral, com a seguinte carga horária: 1ª série, 80 horas; 2ª e 3ª séries, 40 horas. As escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que possui em sua matriz curricular a Formação Técnica e Profissional (FTP), o Protagonismo será ofertado apenas na 3ª série com 40 horas anuais (ACRE, 2021, p. 93). O Currículo de Referência Único do Acre (ACRE, 2021, p. 93) orienta que durante as aulas sejam trabalhadas:

[...] teorias e práticas que envolvam o acolhimento, o contrato de convivência, a Semana de Protagonismo, a eleição dos líderes e vice-líderes de turma, a escolha dos clubes que serão criados na escola, a estruturação e construção do Plano de Ação dos clubes de Protagonismo, bem como os instrumentos de acompanhamento e avaliação (PDCA), buscando garantir a consolidação do projeto de vida de cada estudante, bem como o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Nas aulas devem ser utilizadas as tecnologias digitais e a interdisciplinaridade, trazendo bases para que os estudantes comecem a pensar em seu futuro de maneira responsável e autônoma.

Ante o exposto, é possível observar como ficou a estrutura da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. Esse tópico apresentou a sua implantação no Estado do Acre, além de demonstrar que está em fase de desenvolvimento, e que em breve alcançará todas as unidades escolares da rede. Com a análise da implementação, do novo modelo de educação, no Acre, e do currículo proposto por esse Estado, é possível perceber o desenho estruturante de formação proposta pela legislação vigente para a Formação Geral Básica e para o Itinerário Formativo.

5.5 CRÍTICAS À BNCC E AO NOVO ENSINO MÉDIO

A proposta de uma base nacional comum curricular e de um novo modelo de educação para o Ensino Médio geraram várias discussões e críticas de educadores, pesquisadores educacionais e de entidades ligadas à educação. Desse modo, antes de apresentar as críticas acerca da implementação do Novo Ensino Médio, cabe iniciar a reflexão com um pensamento da filósofa Edith Stein (2003a, p. 561) no qual

afirma que, em “toda atuação humana se esconde um *logos* que a dirige”. Assim, ao pensar a reforma proposta para o Ensino Médio, é imprescindível refletir sobre os interesses que moveram os reformadores e quais foram os valores que os motivaram, bem como, qual a visão de humano que anseiam educar e para qual sociedade.

A reforma do Ensino Médio aconteceu por meio da Medida Provisória – MPV nº 746/2016, que tinha por objetivo instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e que foi convertida na Lei nº 13.415/17.

Tão logo a MPV 746/2016 foi lançada, muitas entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, a Associação Brasileira de Currículo – ABdC e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, se posicionaram contrárias às medidas propostas. A ANPED e ABdC (2015, p. 1), em documento que faz uma *Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular* afirmam que o currículo da Base realiza

[...] uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano.

As referidas entidades atestam que as desigualdades, diferenças e diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem flexibilidade curricular. Por isso, é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, pois contraria os princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação em sociedades democráticas (ANPED; ABdC, 2015, p. 2).

A Base traz a proposição de um currículo que tenha igualdade, diversidade e equidade. Contudo, diante de um país com dimensões continentais, imensa diversidade cultural e profundas desigualdades sociais não se vê, na reforma, uma

proposta efetiva de superação da disparidade social. Para Garcia e Czernisz (2017, p. 579) a reforma “não faz o enfrentamento em relação às disputas entre uma formação humana e uma formação restrita para o trabalho imediato.” O entendimento de formação humana remete à ideia que se deve alcançar todas as pessoas, com qualidade e materialidade para mantê-las na escola e ainda superar as desigualdades. Todavia, observa-se uma formação voltada para o trabalho e que prioriza a lógica do mercado (GARCIA; CZERNISZ, 2017, p. 579).

Ainda para Garcia e Czernisz (2017, p. 580), essa Lei não afetará os alunos das escolas privadas por dois motivos: primeiro, porque estas unidades escolares não efetivarão as mudanças propostas na Lei, tendo em vista que há uma cobrança para que todos os conhecimentos sejam disponibilizados para que os alunos possam continuar os estudos na educação superior dentro ou fora do país; segundo, porque os estudantes de escolas particulares têm acesso a vários dispositivos que favorecem e contribuem para uma educação integral, como o estudo de uma língua estrangeira, o acesso à formação cultural e artística, viagens de turismo e intercâmbio e a prática de esportes. Enquanto os jovens das classes populares ficam privados de acesso aos bens culturais e, agora, sem uma educação que favoreça o crescimento intelectual e humanístico. Desse modo, observa-se que às classes abastadas fica resguardado o conhecimento científico, cultural e intelectual, tendo mais chances de ascensão social, e às classes menos favorecidas, o conhecimento técnico, voltado ao mundo do trabalho. Ainda, para Garcia e Czernisz (2017, p. 575), há na educação dos estudantes de classes populares uma

[...] ausência de discussão suscitada pelas disciplinas de filosofia e sociologia, pela secundarização dos conhecimentos sobre as artes, pois entendemos que a arte é criação humana, é história, que revela todo um processo de reflexão e expressão do homem diante do mundo, em cada etapa de desenvolvimento da humanidade.

Para que haja uma formação integral e de qualidade, é necessário que o Estado conceba a educação como prioridade e se proponha a superar as desigualdades sociais existentes no país. Todavia, no campo educacional, percebe-se baixa qualidade e ínfimo investimento, tanto ao acesso e permanência do estudante, quanto à valorização docente. A história docente é marcada pelo descaso à profissão do educador, e a reforma endossa essa realidade em vários pontos, dentre eles, podem-se destacar uma sobrecarga com múltiplas minis disciplinas

exercidas com o mesmo salário e condições; e com a entrada de agentes exógenos à escola para ministrar os componentes curriculares dos Itinerários Formativos. A Lei 13.415/17 em seu artigo 4º, parágrafo 11 e incisos de I a VI deixa clara a possibilidade de ingresso à escola de “formadores” fora do corpo docente.

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

- I - Demonstração prática;
- II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Essa parceria com outros atores e instituições desqualifica o educador e a missão da escola em prover uma educação de qualidade, pois o professor é o profissional que recebeu formação pedagógica e didática para atuar com os alunos. De tal modo, a atuação docente é um exercício que leva em consideração não somente o conhecimento científico ou prático, mas a condição de desenvolvimento cognitivo do estudante. Uma vez que a escola abre espaço para outros agentes, se exime do seu papel social de formar as novas gerações e reconhece a fragilidade do sistema que deveria estar guarnecido de profissionais habilitados para desenvolverem a sua função.

Apesar das críticas, quando aconteceu o 1º Seminário Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular, em Brasília, o então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro¹⁴ (2015), durante a abertura do evento, afirmou que “a base comum é uma das estratégias que a sociedade brasileira, pelo Plano Nacional de Educação, decidiu estabelecer como prioridade para um salto qualitativo da educação”.

Ante a proposta de uma base comum, a pesquisadora Elizabeth Macedo (2015 p. 899), em suas análises, entende que o documento da BNCC ecoa as formulações de agentes políticos, que trouxeram para a educação a lógica da

¹⁴ Informação retirada do portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=21404:ministro-defende-base-comum-curricular-como-prioridade>> Acesso em: 05 de setembro de 2022.

eficiência do mundo empresarial. Para Macedo (2015, p. 899, grifo da autora), o que se denomina de BNCC são:

[...] quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização, secundados por uma pequena apresentação desses componentes e das áreas de conhecimento – linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza – em que se localizam. A concepção de currículo, apresentada em pouco mais de 3 páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a *performance* do aluno.

A BNCC foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), desde 2018, como o grande projeto educacional para o Brasil, com o *slogan*: “Educação é a Base” (CÁSSIO, 2019, p. 15). E para justificar a necessidade e relevância, investe em um discurso, no qual apresenta dois elementos centrais: a democracia e a garantia da aprendizagem (BELTRÃO, 2019, p. 181).

Para Cássio (2019, p. 16 – 17), a proliferação das avaliações educacionais e a fé nos resultados dos testes desembocaram em políticas como a BNCC e a reforma do Ensino Médio. É compreensível que as avaliações sejam fontes de conhecimento sobre a educação pública, todavia, não é raridade perceber que as situações em que a produção de indicadores de proficiência se sobreponha às funções importantes da educação (CÁSSIO, 2019, p. 16).

Ainda para Cássio (2019, p. 18), essas avaliações não demonstram a realidade das escolas brasileiras, pois:

Qualquer pessoa que já tenha entrado em uma escola pública brasileira é capaz de testemunhar a incrível dissociação entre a realidade das escolas e aquilo que as avaliações em larga escala são efetivamente capazes de mensurar. A liturgia psicométrica dos indicadores educacionais tenta nos convencer de que a única realidade que importa é a dos níveis de proficiência – de que é preciso avançar neles agora e sempre –, mas ignora outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento educacional. Quantas escolas no Brasil não contam com bebedouros ou esgotamento sanitário? Quantos professores no Brasil ganham menos do que o piso salarial nacional? Quantos trabalham mais de 40 horas por semana? Quantos não têm formação específica para aquilo que lecionam? Quantas classes superlotadas existem no Brasil?

Não obstante, o MEC entendeu que a reestruturação do Ensino Médio era algo urgente, pois necessitava destravar as barreiras que impediam o avanço econômico. Desse modo, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) explicita (BRASIL, 2013, p. 145):

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro.

Ao analisar a MPV 746/2016 (Lei nº 13.415/17), Motta e Frigotto (2017, p. 358) afirmam que as questões-chave são: “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar”. Ao expor a ideia de investimento em capital humano, Motta e Frigotto (2017, p. 358) esclarecem que:

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio afirmam que, para “alcançar o pleno desenvolvimento”, é preciso investir em “capacidade tecnológica” e na formação de profissionais, todavia, para Motta e Frigotto (2017, p. 359), essa fala contradiz a história de baixo investimento na educação brasileira. A percepção mais recente pode ser vista com a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, conhecida como a PEC 55, que congela os gastos do governo, em educação, pelos próximos 20 anos.

Quanto à modernização do currículo, os reformadores buscam alterá-lo, pois, supostamente, está sobrecarregado de disciplinas inúteis e desinteressantes. As DCNEM (BRASIL, 2013, p. 146) apontam, ainda, que as mudanças no currículo do Ensino Médio são de “interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional”. A escola deve ser atraente aos estudantes, deste modo, evitará a evasão. Ainda para as DCNEM, é do interesse dos jovens a mudança no Ensino Médio, no entanto, Motta e Frigotto (2017, p. 362) esclarecem que, “sujeitos dessa

etapa educacional', logo, dessa reforma do Ensino Médio, são jovens oriundos das camadas populares". Desse modo, é importante destacar e levar em consideração a questão do mercado, trabalho e juventude, que Motta e Frigotto (2017, p. 362), muito lucidamente, explicam:

Ainda que esses jovens vençam o gargalo da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e concluam o Ensino Médio profissional, passam a compor a amarga estatística da maior taxa de desemprego. A falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens.

Ao refletir sobre a reforma do Ensino Médio, Kuenzer (2017) faz vários apontamentos. Para a autora (KUENZER, 2017, p. 336), a reforma resolveu dois grandes problemas para os sistemas de ensino:

[...] a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas.

Quanto à extensão da carga horária, Kuenzer (2017, p. 336) aponta que inviabiliza o acesso ao Ensino Médio aos jovens que trabalham, pois, permanecer na escola por sete horas, com qualidade, é seu direito. Contudo, é necessário considerar a parcela da população jovem que trabalha, e contribui de forma indispensável para a sobrevivência da família, sendo assim, muitos jovens possuem uma realidade que não é compatível com a permanência na escola em tempo integral.

A formação geral do Novo Ensino Médio tem um caráter genérico, tendo em vista que possui uma carga horária de 1.800 horas, e as demais complementada "pelos estudos em uma área específica ou por educação técnica e profissional aligeirada, que inclui a certificação de cursos e módulos presenciais e a distância realizados em outros espaços [...]" (KUENZER, 2017, p. 339). Ao propor uma flexibilização dos percursos, a BNCC "institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento" (KUENZER, 2017, p. 341). Ainda para Kuenzer (2017, p. 341):

[...] o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

O debate acerca das controvérsias do Novo Ensino Médio mobilizou algumas entidades e movimentos que atuam na defesa da educação, e que defendem um novo governo “democrático-popular” a escrever uma carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio ao ex-presidente Lula, na época candidato e hoje exercendo o cargo de presidente da república, para que revogue a reforma (Lei 13.415/17), caso seja eleito, pois “[...] aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação” (ABALf, *et al.*, 2022, p. 6).

As mais de trezentas entidades que assinaram a carta alertaram, ainda, para novos ataques em curso, como um Projeto de Lei que pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Dentre as entidades signatárias da carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio destacam-se: Associação Brasileira de Alfabetização – ABALf, Associação Brasileira de Currículo – ABdC, Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Para estas entidades, “a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais”, pois (ABALf, *et al.*, 2022, p 3 – 6):

1) Fragiliza o conceito de Ensino Médio como parte da educação básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na medida em que esta etapa deixa de ser uma formação geral para todos. A incorporação do Ensino Médio na educação básica foi uma conquista recente do processo de democratização, e ainda não consolidada. Diante

de um ensino secundário historicamente elitista, estratificado e propedêutico, a integração do Ensino Médio à educação básica foi uma medida importante para democratizar esta etapa, juntamente com a garantia de oferta de ensino noturno adequado às condições dos estudantes trabalhadores e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – ambos negligenciados pela Lei 13.415/2017;

2) Amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes, excluindo das escolas de jornada ampliada estudantes trabalhadores e aqueles de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da EJA;

3) Induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura. Evidência disso é o Projeto de Lei 6.494/2019 que tramita na Câmara dos Deputados e visa alterar a LDB, propondo o aproveitamento “das horas de trabalho em aprendizagem para efeitos de integralização da carga horária do Ensino Médio até o limite de 200 horas por ano”. Mais uma vez, o que se propõe é a interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria dos jovens que estudam nas escolas públicas, e que respondem por mais de 80% das matrículas do Ensino Médio no país;

4) Coloca em risco o modelo de Ensino Médio público mais bem-sucedido e democrático do país: o Ensino Médio Integrado praticado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de um modelo que adota cotas sociais e raciais de ingresso desde 2012 e que apresenta resultados excelentes em avaliações de larga escala como o PISA. Seu centro organizador é a integração entre uma Formação Geral Básica fundada nos princípios do trabalho, ciência, cultura e tecnologia e a Educação Profissional de Nível Técnico. A Lei 13.415/2017 rebaixa a educação profissional à condição de “itinerário formativo”, dissociando a formação geral básica da educação profissional;

5) Aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares e acentua a fragmentação. Uma das justificativas para a Reforma do Ensino Médio era justamente a necessidade de diminuir o número de disciplinas escolares obrigatórias. Contudo, a implementação da Reforma nos estados vem realizando exatamente o contrário. Embora existam variações entre as redes estaduais, no estado de São Paulo – a título de exemplo – o 2º ano do Ensino Médio em 2022 possui 20 componentes curriculares;

6) Desregulamenta a profissão docente, o que se apresenta de duas formas: 1) construção de itinerários formativos que objetivam a aquisição de competências instrumentais, desmontando a construção dos conhecimentos e métodos científicos que caracterizam as disciplinas escolares em que foram formados os docentes, desenraizando a formação da atuação profissional; e 2) oferta das disciplinas da educação profissional por pessoas sem formação docente e contratadas precariamente para lidar com jovens em ambiente escolar. Tudo isso fere a construção de uma formação ampla e articulada aos diversos aspectos que envolvem a docência – ensino, aprendizagem, planejamento pedagógico, gestão democrática e diálogo com a comunidade;

7) Amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais, associações e indivíduos sem qualificação profissional para atividades letivas). Uma das dimensões desse problema é a possibilidade de ofertar tanto a formação geral quanto a formação profissionalizante do Ensino Médio a distância, o que transfere a responsabilidade do Estado de garantir a oferta de educação pública para agentes do mercado, com efeitos potencialmente

catastróficos para a oferta educacional num país com desigualdades sociais já tão acentuadas;

8) Compromete a qualidade do ensino público por meio da oferta massiva de Educação a Distância (EaD). A experiência com o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 demonstrou a imensa exclusão digital da maioria da população brasileira, que impediu milhões de estudantes das escolas públicas de acessarem plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. As mesmas ferramentas utilizadas durante a pandemia estão agora sendo empregadas pelos estados na oferta regular do Ensino Médio, precarizando ainda mais as condições de escolarização dos estudantes mais pobres;

9) Segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação, conforme atestam pesquisas comparadas que analisaram sistemas de ensino de vários países²;

10) Delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento dos objetivos, tornando ainda mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, como preconiza o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

Após a exposição das razões para a revogação da reforma do Novo Ensino Médio, as entidades solicitaram um “amplo processo de discussão sobre esta etapa da Educação Básica apoiado nos princípios estabelecidos na LDB de 1996 e nas discussões e construções teóricas acumuladas no campo progressista e democrático” (ABAlf, *et al.*, 2022, p. 6). É notório que no desenvolvimento do documento não houve diálogo e participação efetiva e representativa dos/com os setores das áreas da educação, e muitas entidades veem isso como uma imposição do sistema.

O atual ministro da Educação, Camilo Santana (2023), desconsidera uma revogação, mas pretende criar um grupo de trabalho para reunir todos os setores educacionais e, assim, discutir sobre o andamento do Novo Ensino Médio. O MEC¹⁵ reconhece que houve falta de diálogo e explica sobre o grupo de trabalho que será criado.

O grupo será formado por setores sociais diversos, como as entidades representativas de classe, estudantes, professores, comunidade acadêmica, secretários estaduais e municipais de todos os estados brasileiros, com objetivo de estabelecer o diálogo democrático, numa discussão coletiva e qualificada por meio de pesquisas, consultas públicas, seminários e outras ferramentas que nos permitam tomar decisões embasadas. [...] A questão preponderante é sobre como garantir o melhor Ensino Médio para o país, com justiça e, principalmente, igualdade.

¹⁵ Informação extraída do site < <https://www.poder360.com.br/educacao/entidades-da-educacao-pedem-revogacao-do-novo-ensino-medio/> > Acesso dia 08 de março de 2023.

Existe, neste ano de 2023, um forte movimento de educadores para revogar a implantação do Novo Ensino Médio, pois é um projeto de educação que se preocupa em ensinar competências e habilidades, em substituição dos conceitos científicos. Para os reformadores, é muito mais interessante formar um aluno resiliente, com espírito empreendedor do que auxiliá-lo a se apropriar do capital cultural e dos conhecimentos das ciências humanas, que permita compreender o empreendedorismo em um contexto de profunda desigualdade social e falta de oportunidade de emprego¹⁶.

Os educadores brasileiros Dermerval Saviani e Newton Duarte (2015) há muito tempo discorrem a partir da pedagogia histórico-crítica, sobre a superação das desigualdades sociais, e defendem que a educação tem de ser definida/compreendida como formação humana, e que o seu processo formativo não deveria reproduzir a divisão social do trabalho e a lógica de mercado.

Diante do atual contexto de escuta e debate, sobre a reforma/implantação/revogação do Novo Ensino Médio, que foi aberto pelo atual ministro da Educação, sabe-se que a única certeza é que os professores continuarão a exercer o ofício da docência, apesar das condições insalubres do seu labor e os estudantes que conseguirem chegar/enfrentar o Ensino Médio frequentarão uma escola que apresenta “novidades”, porém, corre-se o risco de fornecer uma educação rasa, de baixo custo e sem compromisso com a formação integral. Para Cássio¹⁷, são “milhões de jovens das escolas públicas que estão tendo o acesso ao conhecimento vedado.” Enquanto a realidade não muda, cabe aos professores, alunos e comunidade resistirem e se engajarem em uma luta diária por uma educação de qualidade, equitativa, integral, democrática e gratuita.

¹⁶ Explicação da professora Dirce Zan em entrevista à TV UNICAMP com o título “Pesquisadores apontam limitações e equívocos do novo ensino médio”. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=PU0tuHf0e00>> Acesso em: 30 de abril de 2023.

¹⁷ Informação extraída do site < <https://revistaopera.com.br/2023/01/28/revogacao-do-novo-ensino-medio-uma-luta-urgente/>> Acesso em: 07 de março de 2023.

6 NOVO ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: CONEXÕES, TESSITURAS E OS PRESSUPOSTOS ANTROPOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E EDUCATIVOS STEINIANOS E MORINIANOS COMO SUBSÍDIOS PARA A MUDANÇA PARADIGMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

[...] a formação se assemelha ao processo de desenvolvimento de uma planta. Mas, como o crescimento e o desenvolvimento orgânico não se processam apenas de dentro para fora, exigindo também a cooperação de condições externas, como clima, solo, etc., assim atuam, também, na formação da alma, fatores externos ao lado dos internos. (STEIN, 1999f, p. 117)

Existem muitos caminhos em direção a projetos vitais, que estão à disposição de qualquer um; ao ajudarmos os jovens a encontrá-los, asseguramos um futuro auspicioso para toda a sociedade. (DAMON, 2009, p. 192)

Os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos que foram explorados a partir do pensamento de Stein e Morin permitem uma reflexão e mesmo uma avaliação da prática educacional na faixa etária em que os estudantes estão mais flexíveis ao desenvolvimento de um projeto de vida. Esses pressupostos apontam para um modelo educacional em que o estudante é visto em sua integralidade, ou seja, em suas dimensões físicas, mentais e espirituais. Assim, uma educação que pretenda formar a pessoa humana necessita levar em consideração todas as realidades do ser humano no processo formativo.

Para a filósofa alemã, toda educação parte de um *logos* que a fundamenta, nesse sentido, é essencial que a pedagogia exerça o seu labor a partir de um arquétipo de pessoa que deseja formar e para qual sociedade. Por sua vez, Morin concebe o humano a partir da complexidade e identifica em sua personalidade uma diversidade de antagonismos que precisam ser compreendidos antes de educá-lo. Desse modo, é imprescindível que a educação auxilie a pessoa a se tornar aquilo que é chamada a ser, isto é, um humano pleno, que aprenda a conviver com a realidade antagônica do seu ser e que se sinta pertencente à história e com a capacidade de dar um significado à sua existência.

Esse capítulo tem por finalidade discorrer sobre como os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos de Stein e Morin podem contribuir para a implantação e fundamentação de uma educação que atinja a pessoa em todas as

dimensões do seu ser e que a conduza para a vida em comunidade, ou seja, uma formação integral tal como propõe e almeja a BNCC.

6. 1 FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DO PENSAMENTO STEINIANO E MORINIANO

6.1.1 As contribuições antropológicas, epistemológicas e educativas de Stein para a educação integral

O Novo Ensino Médio surge com a proposta de renovação da educação e, com isso, anseia que os alunos tenham uma formação integral. Contudo, ao analisar a proposta que a BNCC faz às escolas para promover uma educação integral, observa-se que o documento não apresenta um modelo de humano pelo qual as crianças, jovens e adultos devam ser formados. Nesse sentido, é bastante pertinente o pensamento de Stein ao afirmar que o labor educacional deve estar acompanhado de uma concepção de humano, bem como, da sua posição no mundo e a sua missão existencial (STEIN, 2003a, p. 562). Assim, é imperativo que a educação trilhe por uma via pedagógica que tenha uma resposta clara à pergunta “*o que é homem?*” (STEIN, 2003a, p. 579).

A filósofa alemã concebe a pessoa humana como portadora de uma dimensão psicofísica e espiritual (corpo, alma e espírito) e como um ser que compartilha a existência com os demais membros da comunidade humana. A pessoa humana é um ser inacabado, e por isso, tem de passar por um processo de atualização das suas características e potências, por meio da educação. Dessa forma, “educar quer dizer levar outras pessoas a ser o que devem ser” (STEIN, 2003a, p. 743). Ao explanar a compreensão de Stein acerca da pessoa como unidade tripartite de corpo, alma e espírito, Éric de Rus (2015, p. 56, grifo do autor) elucida o gesto educativo a partir dessa visão e afirma:

[...] o gesto educativo deverá exercer-se inseparavelmente sobre o *corpo*, as *faculdades espirituais* da alma (designadas pelo termo geral de espírito) e o *sentido afetivo* que corresponde à capacidade de se abrir ao mundo dos valores para ingressar no cerne mais íntimo da pessoa, de onde procede a sua completa recriação.

Tendo em vista que a vida se manifesta através do corpo e que este não é somente a expressão do espírito, mas o instrumento pelo qual este se vale para atuar e criar (STEIN, 2003a, p. 660), a educação deve iniciar pelo corpo. Stein (1999b, p. 137) pondera que:

Uma parte essencial de todo o processo de desenvolvimento refere-se à formação dos órgãos de que tanto o corpo como a alma necessitam para absorver e assimilar sua alimentação. Uma das peculiaridades dos órgãos da alma (aqui nos limitamos a falar deles) é o fato de só poderem formar-se quando ativados em material apropriado [...].

Cuidar da saúde do corpo é extremamente necessário para que o espírito tome em suas mãos um instrumento idôneo, fácil de manusear e o utilize de maneira adequada (STEIN, 2003a, p. 660). A partir dessa perspectiva, “o indivíduo pode empenhar-se no caminho e domínio de si mesmo, graças ao qual ele deixa de ser um brinquete passivo sob os impulsos do corpo” (RUS, 2015, p. 58).

O corpo humano, apesar de ser um objeto inserido nesse mundo, se distingue dos demais, pois ele é um corpo próprio, ou seja, um corpo animado por uma alma. Ao comentar a dimensão do corpo, Stein (2007, p. 963) explicita que:

[...] o que é corporal nunca é somente corporal. O que diferencia o corpo animado de uma simples massa corpórea é a existência de uma alma. Onde existe um corpo animado, existe uma alma. E onde existe uma alma, também há um corpo vivo. Um objeto físico sem alma é apenas uma massa corporal e não um corpo animado. Um ser espiritual sem corpo físico é puro espírito e não alma.

Para Stein, a corporeidade humana deve ser apreendida em referência à interioridade. Rus (2015, p. 59), ao explicar o pensamento de Stein sobre a dimensão corpórea do ser humano, afirma que, “o corpo só é corpo ao ser estruturado e moldado a partir de dentro por um princípio de organização e de vida que não é outra coisa senão a alma compreendida como forma do corpo”. A filósofa de Breslávia considera, ainda, que o desenvolvimento do corpo parece ter sido concebido para servir à alma e que a sua missão é ser iluminado pela alma e manifestá-la (RUS, 2015, p. 60 – 61).

O ser humano vive em um mundo que lhe penetra pelos sentidos e, por isso, pode percebê-lo. Esse mundo que entra pelos sentidos convida a uma profunda contemplação e motiva incessantemente a passar a atos perceptivos novos e que

revelam novos elementos desse mundo percebido (STEIN, 2003a, p. 651). Assim, iniciar a educação pelo corpo significa assumi-lo como espelho da alma, onde se reflete toda a vida interior.

Concomitante à formação do corpo deve acontecer a do espírito (*mens*, *intellectus*, *spiritus*) que é de responsabilidade do ensino. O espírito é a “parte superior” da alma, distinta da sensibilidade e é chamada de *mens* (mente) e engloba as faculdades superiores da pessoa, pelas quais age livremente e é regida pela razão. Quanto ao *intellectus* (intelecto/entendimento) compreende-se o espírito em sua atividade cognitiva e o *spiritus* (espírito) representa a alma em sua condição não material, como coisa espiritual (RUS, 2015, p. 62).

A formação do espírito se dá por meio da sua atividade intelectual que abrange a capacidade de alcançar juízos verdadeiros, percepções claras e conceitos corretos. Formar o intelecto é permitir que a inteligência desenvolva a tarefa de pensar, questionar e conhecer; que a vontade aprenda a tomar decisão, a fazer renúncia e que a afetividade seja instruída a viver e experimentar os sentimentos (alegria, tristeza), as disposições (jovialidade, abatimento) as emoções (amor, ódio) de maneira ordenada.

Portanto, para que a alma cresça e se desenvolva, é necessário que ela assimile alguma coisa. “Os objetos passíveis de serem assimilados pelo interior da alma chamamos de *bens*, e aquilo que os faz assimiláveis chamamos de *valor*” (STEIN, 1999b, p. 143 – 144, grifo da autora). A discípula de Husserl (STEIN, 1999b, p. 144, grifo da autora) aponta que não basta somente a recepção do material de formação, é indispensável que seja assimilado, pois só assim contribuirá para a formação da alma, e expõe que:

Essa assimilação obedece aos princípios da *razão*. De acordo com a estruturação do mundo externo e a escala dos valores e bens, cabe-lhes um lugar racionalmente definido na alma. Já que a alma deve ser formada e não *deformada*, é necessário que ela saiba comparar e distinguir, pesar e medir. Não adianta leva-la a um entusiasmo indefinido, a um estado de exaltação. O que ela, realmente, precisa é uma sensibilidade apurada e um juízo perspicaz.

A formação do intelecto pressupõe ainda formar a razão prática que na vida se vê confrontada com diversas tarefas. O treinamento dessa força se dá por meio de atribuições concretas, e não em problemas teóricos (STEIN, 1999b, p. 145). Ao

mesmo tempo que o intelecto é treinado, a vontade deve ser desafiada, exercitada e reforçada a não apenas memorizar as matérias, mas elaborar questões e resolver problemas por meio da inteligência (STEIN, 1999f, p. 124). Ao desenvolver as operações intelectuais e cognitivas, a pessoa humana começa a construir um pensamento reflexivo, a tomar decisões de maneira autônoma e a dominar a linguagem que é a expressão discursiva e organizada do seu pensar e da sua vida interior.

O ser humano é apresentado por Stein como criatura de Deus, portanto, criado à sua imagem e semelhança. Cada pessoa é um ser livre e responsável, pode tomar suas próprias decisões e responsabilizar-se pelo que faz de si (STEIN, 2003a, p. 743). A filósofa de Breslávia trilha um caminho de reflexão pedagógica e filosófica que a conduz aos mistérios da Revelação cristã. Percebe que a educação não é a conformação com um modelo construído por mãos humanas. Desta forma, apresenta a pessoa de Jesus Cristo como o ideal de perfeição humana, e afirma que, o processo formativo tem como objetivo tornar as pessoas semelhantes a Cristo. De tal modo assevera Stein (1999b, p. 151, grifo da autora):

[...] para evitar mal-entendidos, talvez seja conveniente realçar que mulheres e homens, têm como *seres humanos*, um objetivo educacional comum: “Sede perfeitos como vosso pai do céu é perfeito!” Esse ideal educacional nos é apresentado de forma concreta na pessoa de Jesus Cristo. O objetivo de todos nós é tornarmo-nos semelhantes a Ele.

Assim, em Jesus Cristo “são abolidas todas as unilateralidades e falhas, reunidas todas as qualidades da natureza masculina e feminina [...]” (STEIN, 1999e, p. 103). Jesus é o humano pleno e a partir da sua vida, é possível alcançar uma visão coerente do mundo, da realidade, de como viver e um porque viver. Educar exige o conhecimento da natureza humana, isto é, a existência de uma imagem ideal. A pessoa deve ser conduzida a assumir em sua vida este arquétipo, pois “formar homens verdadeiros significa formar segundo a imagem de Cristo” (STEIN, 2003b, p. 68 – 69).

Ao admitir a pessoa de Cristo como o arquétipo do ser humano e fundamento de toda a educação, percebe-se que Stein aponta para uma apreensão e assimilação da vida de Jesus no processo educativo. Ele foi um homem que entendeu perfeitamente a sua humanidade, viveu-a em comunhão com o Pai, e como dom de si aos seus semelhantes e à sociedade. Ele assumiu o amor como o

valor mais alto. Esse amor é entendido como um transcender-se a si mesmo, e se constata na relação com o outro e com o planeta. Amar é olhar o outro e enxergá-lo como pessoa, é ainda cuidar da casa comum.

Para a discípula de Husserl, o pleno desenvolvimento do ser humano se dá por sua configuração com Cristo, contudo não prega nenhuma uniformização. Cristo é o Homem total, que leva à perfeição existencial a natureza humana, com suas características e especificidade masculina e feminina, bem como, sua individualidade.

6.1.2 As contribuições antropológicas, epistemológicas e educativas de Morin para a educação integral

A educação integral proposta pela BNCC visa à formação e ao desenvolvimento global do ser humano, isso implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, romper com visões reducionistas que privilegiem ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva, superar a fragmentação disciplinar do conhecimento e estimular sua aplicação à vida real, e observar a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende (BRASIL, 2017, p. 14 – 15).

Nesse sentido, o educador francês traz contribuições significativas para pensar o humano que será formado, pois a teoria da complexidade propõe auxiliar a educação a superar o pensamento fragmentado acerca da pessoa humana e do conhecimento. Desse modo, para Morin (2014a), o ser humano é plenamente biológico e plenamente cultural, assim, traz em si a unidualidade originária. A partir dessa constatação, Morin (2014a) indica alguns saberes, que necessitam adentrar aos recintos escolares, para auxiliar a formação da pessoa enquanto ser biológico e cultural. Dentre os sete saberes, recomendados pelo filósofo, destaca-se o ensino da condição humana que implica o questionamento sobre a posição da pessoa no mundo, o reconhecimento da diversidade cultural e a aceitação da sua unidualidade. Arelado ao ensino da condição humana está o ensino da compreensão.

De tal modo, o teórico da complexidade apresenta uma visão de humano a partir de três tríades indissociáveis: cérebro-mente-cultura; razão-afeto-pulsão e indivíduo-sociedade-espécie. Cada pessoa que chega a esse mundo carrega em si

traços genéticos, por isso, sua vida está vinculada a uma realidade biológica, contudo sua existência também é marcada de maneira indelével por um *imprinting* cultural.

O aparelho neuro cerebral possui inúmeras competências para tratar os dados recebidos pelos sentidos, aptidões para resolver problemas variados (de natureza motora, prática e cognitiva), bem como, atingir os múltiplos fins do ser vivo em meio aos determinismos e incertezas da vida (MORIN, 2015c, p. 70).

A pessoa em sua condição animal tem um conhecimento voltado para as finalidades do ser (viver, sobreviver, reproduzir-se). Todavia, ela pode partir para uma autonomização e autofinalização do conhecimento no prazer de explorar, conhecer e investigar até chegar a uma relativa emancipação das necessidades imediatas (MORIN, 2015c, p. 74).

Com o processo de hominização, o cérebro se complexificou, o ser humano alcançou novas competências cognitivas e suas possibilidades de aprendizagem e memorização ficaram enormes. “O desenvolvimento extraordinário das estratégias de conhecimento e de ação realiza-se desde então num nível radicalmente novo, no qual apareceram a linguagem, o pensamento, a consciência” (MORIN, 2015c, p. 76).

A mente, o cérebro e a cultura vivem uma relação intrínseca, um retroage sobre o outro e necessitam-se mutuamente. Morin (2015c, p. 85), ao discorrer sobre os códigos simbólicos e as interações que existem entre o cérebro e a cultura aponta que:

A cultura é indispensável para a emergência do espírito e para o desenvolvimento total do cérebro, os quais são indispensáveis à cultura e à sociedade humana, as quais só existem e ganham consistência na e pelas interações entre os espíritos/cérebros dos indivíduos.

A educação é fruto do espírito humano, faz parte da cultura de um povo, e é o processo formal pelo qual as novas gerações são formadas. As crianças, os adolescentes e os jovens são enviados à escola para receberem o conhecimento e a cultura desenvolvidos pela humanidade ao longo dos séculos. É por meio da cultura que o ser humano se humaniza, e compreende que a sua existência está inserida na vida da sociedade.

Para que uma pessoa cresça e se desenvolva fisicamente, ela necessita nutrir o seu corpo diariamente, desse modo se sentirá forte e saudável. Da mesma

maneira, deveria alimentar o seu espírito com o conhecimento e a cultura, para que a sua mente amadureça, para que se conheça e se reconheça como pertencente a uma comunidade cultural e para que se torne uma pessoa autônoma intelectualmente.

Por meio do circuito cérebro-mente-cultura, é possível formar os educandos para a importância e valorização dos conhecimentos construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, tal como expõe a primeira competência da BNCC, pois auxiliam a “[...] entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

A tríade razão-afeto-pulsão contempla a ideia bioantropológica, isto é, a condição humana é penetrada pela animalidade na humanidade, e a humanidade na animalidade. O cérebro humano é triúnico, contém o *paleocéfalo* que é herdeiro do réptil e, por isso, carrega a fonte de agressividade, do cio e das pulsões; o *mesocéfalo* dos antigos mamíferos, em que o hipocampo está ligado à afetividade e à memória e o *córtex* que já está bem desenvolvido nos mamíferos e é a sede das aptidões lógicas na qual a cultura se atualiza (MORIN, 2014a p. 48).

É perceptível que a herança animal foi superada, mas não abolida. Ao comentar a *Unitas multiplex* cerebral, Morin (2015c, p. 105) explicita que:

Ao contrário do que nos pareceria lógico, não há hierarquia razão/afetividade/pulsão, ou, antes, há uma hierarquia instável, em permutação, rotativa entre as três instâncias, com complementaridade, concorrência, antagonismos e, conforme os indivíduos ou os momentos, com dominação de uma instância e inibição das outras.

Com essa tríade, Morin demonstra a necessidade de a educação firmar um compromisso com uma formação que ensine os educandos a se conhecerem e se compreenderem mutuamente. Os seres humanos passam por dores, alegrias e pulsões semelhantes, e isso implica em uma identificação e projeção de indivíduo para indivíduo.

A BNCC propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais. As competências de números oito e nove convidam ao conhecimento e apreciação de si, ao cuidado da saúde física e emocional, a compreensão da diversidade humana, ao reconhecimento das próprias emoções e as dos outros; ao exercício da empatia e do diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, a promoção do respeito e dos

direitos humanos, ao acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos, de seus saberes, valores, culturas, sem preconceitos (BRASIL, 2017, p. 10).

Todo ensino ministrado na escola necessita colaborar com a construção da identidade e personalidade dos alunos. Todavia, as propostas curriculares ainda estão mais preocupadas em transmitir um conhecimento abstrato, e olvidam de ensinar aos estudantes se conhecerem. Assim, ao apresentar a tríade razão-afeto-pulsão, Morin anseia que o ambiente escolar seja um local propício para os educandos aprenderem a lidar com os afetos, a superar a agressividade e a desenvolver a empatia e o diálogo.

Cada sala de aula é uma pequena célula da sociedade, nela existem alunos com uma vasta experiência cultural, outros com deficiências cognitivas, alguns pertencentes a uma etnia ou cultura diferente, há estudantes com profissão de fé diversa, outros ainda que não se identificam no sistema de gênero binário. Essa diversidade de seres, de pensamentos e de modos de existir podem gerar conflitos se não forem educados para a vida em uma sociedade que é diversa e plural. Ante o exposto, fica evidente que educar o afeto corresponde a formar a pessoa para a vivência da bondade, da benevolência, da gratidão, da ternura, do acolhimento e da ruptura com o pensamento machista, homofóbico, racista e etnocêntrico.

Diante do processo de autoconhecimento, o educando tem de ser conduzido a reconhecer as potencialidades humanas e as aptidões para superar as próprias limitações. A pessoa carrega em si a capacidade de atualizar a sua humanidade. A pulsão deve ser esse motor que a impulsiona a abraçar os valores humanísticos e a dar passos concretos para a realização dessa meta.

Quanto ao circuito indivíduo-sociedade-espécie, o teórico da complexidade aponta que o indivíduo é fruto do processo reprodutor da espécie humana realizado por dois indivíduos. Ao conviver, os indivíduos engendram a sociedade, que testemunha o nascimento da cultura e retroage sobre os indivíduos por meio da cultura (MORIN, 2014a, p. 49).

Com essa tríade, fica evidente a interdependência do indivíduo-sociedade-espécie, pois a sociedade existe para o indivíduo, este vive para a sociedade e a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que por sua vez vive para o indivíduo e a sociedade. Estes termos são meio e fim, já que, é a cultura e a sociedade que promovem a realização dos indivíduos, e as interações entre os indivíduos garantem

que a cultura se perpetue e que a sociedade se auto-organize (MORIN, 2014a, p. 49).

O indivíduo nasce em uma sociedade, com um tipo determinado de cultura, e sua existência é moldada pelos valores culturais da comunidade na qual está inserido. A escola é um dos guardiões da cultura, dos saberes e dos valores de um povo. Sua missão é formar as novas gerações e fomentar o espírito de responsabilidade e cidadania nos educandos para que se envolvam na vida da sociedade e coloquem seus dons a serviço da comunidade.

A décima competência da BNCC propõe que a escola ensine aos educandos a agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade, resiliência e flexibilidade, a tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, solidários e sustentáveis (BRASIL, 2017, p. 10).

O aluno faz parte de uma sociedade que o produz, e ao mesmo tempo produz a sociedade. Quando Morin (2014a) aponta, no ensino da condição humana, a tríade indivíduo-sociedade-espécie, almeja que a educação integre em seu programa as relações da vida, isto é, indivíduo, sociedade e natureza. Os estudantes têm de ser educados para o desenvolvimento da consciência e da autonomia intelectual, assim como a participar política e socialmente da vida da comunidade e aprender a cuidar do ambiente.

O ser humano habita o planeta terra e cresceu pensando que era seu proprietário, dominador, e possuidor de autorização para saqueá-la (FANCISCO, 2015, n. 2). Ante essa realidade, Morin (2013, p. 104) afirma que “o *Homo sapiens* não deve mais tentar dominar a Terra, mas sim zelar por ela e viver nela com responsabilidade.” A Terra é a casa comum da humanidade e todos compartilham do seu destino. Por isso, “é preciso que salvemos nossa *Pachamama*, nossa Terra mãe! Para nos tornarmos plenamente cidadãos da Terra é imperativo mudar nosso modo de habitá-la” (MORIN, 2013, p. 104 – 105, grifo do autor).

Assim, a educação deve promover uma formação que auxilie os estudantes a se sentirem responsáveis pela comunidade e a fazer opção por um estilo de vida pautado pela ética, pelo cuidado com a natureza e pelo respeito e solidariedade para com todos os seres vivos. Diante da sua missão de formar as consciências, a escola tem de desenvolver projetos pedagógicos que despertem nos alunos a valorização

das suas raízes culturais e ancestrais, tal como, o consumo sóbrio dos bens e a necessidade de preservação de pequenas culturas de subsistências (MORIN, 2013).

Ao percorrer sobre o humano a partir dessas três tríades, Morin aspira a esclarecer a importância de o processo educacional conceber a condição humana como animalidade e humanidade, para assim, formá-lo de maneira íntegra e integralmente. A pessoa é portadora de unidade e diversidade. “A unidade não está apenas nos traços biológicos do *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano” (MORIN, 2014a, p. 50).

Por isso, Morin (2014a) propõe o ensino da condição humana, e preconiza que a educação do presente e do futuro introduza do ensino primário à universidade uma reforma educacional. A escola necessita ensinar os conhecimentos pertinentes, dentre eles, a compreensão. O teórico da complexidade (MORIN, 2013, p. 197) ao explicar essa ideia afirma que:

Um conhecimento não é mais pertinente porque contém um número maior de informações, ou porque é organizado da forma mais rigorosa possível sob uma forma matemática; ele é pertinente se souber situar-se em seu contexto e, mais além, no conjunto ao qual está vinculado. [...] o ensino dos conhecimentos pertinentes deve ser uma iniciação à contextualização. Ele deve empenhar-se igualmente em religar o conhecimento abstrato a seu referente concreto.

Promover o ensino da compreensão em sala de aula equivale a ensinar aos alunos a perceberem a relação entre as partes e a analisarem que a parte está contida no todo, mas o todo se encontra no interior das partes. Significa, ainda, compreender que “as interdependências multiplicaram-se. A consciência de ser solidários com a vida, e a morte, de agora em diante, une os homens uns aos outros” (MORIN, 2014a, p. 81). O educador francês (MORIN, 2003, p. 51) esclarece que:

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão.

Para Morin, há duas formas de compreensão: a intelectual e a humana. A compreensão intelectual significa apreender, dar um sentido a informação,

interpretar o significado; a compreensão humana implica a compreensão intersubjetiva e se dá através da comunicação e empatia. Assim, ensinar a compreensão significa ensinar o bem viver, pois os alunos precisam entender que há povos e indivíduos com culturas e religiões diferentes e que necessitam colaborar uns com os outros. Não haverá progresso se a escola não educar para a compreensão.

Além de ensinar a ler, a contar e a escrever, a escola tem a missão de ensinar a viver, ensinar a condição humana e a compreensão, e ensinar o estudante a encontrar um sentido existencial. É essencial que a formação escolar colabore com o processo de autoconhecimento dos alunos, que promova a oportunidade de os educandos aprenderem a sua posição no cosmos, a sua identidade terrena que é a de um ser que necessita do sol e da natureza para manter a própria existência e que sua condição é física, biológica, cultural, social e histórica. O estudante deve aprender que a sua vida está interligada, interconectada aos demais seres, por isso é um ser dependente e de relação (MORIN, 2014a).

À medida que a pessoa se conhece, ela dá sentido e significado à sua existência. O preceito “conhece-te a ti mesmo”, almejado desde os filósofos gregos da antiguidade, significa muito mais do que conhecer aptidões e habilidades, mas reconhecimento que sua existência é vivida juntamente com os outros humanos, em uma comunidade, e que essa comunidade de humanos é múltipla e diversa em seus costumes, culturas e linguagens.

6.2 EDUCAÇÃO E PROJETO DE VIDA A PARTIR DO PENSAMENTO STEINIANO E MORINIANO

6.2.1 Projetar-se como humano e a vivência da profissão na comunidade

A educação integral proposta pela BNCC inclui o desenvolvimento das competências, que implica a aprendizagem de habilidades para enfrentar os desafios e problemas existenciais. Quando a pessoa chega à fase juvenil, necessariamente, tem de tomar decisões acerca do modo de ser, de viver e sobre o que fará de si. A sexta competência geral da BNCC discorre a respeito da valorização dos diversos saberes e vivências culturais, a apropriação dos

conhecimentos que possibilitem aos alunos entenderem as relações interpessoais e do mundo do trabalho e sobre o ensino da construção do projeto de vida (BRASIL 2017, p. 9).

A Lei Federal 13.415, ao explicar sobre o currículo, em seu artigo 3º e parágrafo 7º, declara que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Desse modo, a grade curricular tem de auxiliar o estudante a formar o intelecto e as emoções, a refletir quanto ao exercício da cidadania, da autonomia e da responsabilidade pessoal e social.

Em seu caminho existencial, a pessoa humana toma consciência de si e percebe que a sua vida está em suas mãos e que ela é responsável por sua autoformação. A autoformação é um processo que se inicia na infância e se solidifica na adolescência e juventude (RODRIGUES; BEHRENS, 2022a, p. 21161). A disciplina Projeto de Vida, ofertada no Novo Ensino Médio, tem como pilares norteadores o pessoal, o social e o profissional. Essas três dimensões da realidade humana devem ser formadas para o aperfeiçoamento individual e coletivo da pessoa.

É uma exigência propor a si algo concreto, e direcionar a vida a um sentido, pois o ser humano é “[...] alguém que diz de si mesmo eu” (STEIN, 2003a, p. 648). Desta maneira, compreende-se que “o primeiro projeto de vida é formar-se como humano” (RODRIGUES; BEHRENS, 2022b, p. 352). Portanto, anterior a qualquer projeto profissional, a pessoa necessita tornar-se humano, ou seja, seu primeiro projeto de vida é humanizar-se. Na escola, o educando aprenderá os códigos civilizacionais, a assumir a sua condição pessoal e social, a acolher em sua vida o amor como fonte de toda relação com o Transcendente, com o semelhante, com a natureza e o cosmos, a agir a partir dos valores constituídos pela ética e a se inserir na comunidade e colocar os seus dons e profissão a serviço dos demais e para o crescimento e desenvolvimento da sociedade.

Uma das metas pedagógicas da escola é a formação do ser humano para a vivência de uma existência autônoma, crítica e responsável consigo e com os outros. Desse modo, todas as pessoas deveriam ser conscientizadas da “condição de membros e da responsabilidade que lhes incumbe na comunidade e para a

comunidade” (STEIN, 2005, p. 485). Além do ambiente familiar, a escola é um dos espaços no qual os educandos aprendem a viver “uns com os outros”. Ao falar da importância da vida na comunidade, Stein (2022, p. 49) assevera que:

Nela [comunidade], ninguém é absorto em sua própria vivência – tal como os indivíduos que vivem na massa –; ao contrário, cada indivíduo encontra os outros como companheiros de vida e sente-se membro da comunidade, a qual, por sua vez, é sujeito de uma vida própria.

A comunidade é o lugar onde os indivíduos despertam suas potencialidades. Em seu seio, as pessoas são nutridas pela cultura, valores, moral e crença. Contudo a sociedade contemporânea enfrenta uma grande enfermidade, que, para Stein (p. 1999d, 287), é a desintegração interna, a falta de convicções e princípios firmes, com isso, a pessoa fica à deriva e, devido à insatisfação com esse tipo de existência, busca entorpecimento em novos prazeres cada vez mais sofisticados. O antídoto contra essa doença são seres humanos plenos, que estão fincados na eternidade e não se deixam abalar em suas convicções por opiniões e vícios da moda (STEIN, 1999d, 287). Para Morin (2010a, p. 237, 280), a atual civilização tende a deixar de lado a solidariedade e a responsabilidade, por isso é urgente revitalizar a ética e engajar-se na luta pela metamorfose da humanidade.

A educação integral, por meio da disciplina Projeto de Vida, tem de tocar a existência do aluno e auxiliá-lo a abraçar uma vida pautada por princípios e valores, e a ser íntegro quanto ao que pensa, diz e faz, assim como, a tecer o seu projeto vital. Muitas pessoas entendem a profissão como um modo de ganhar a vida, de ter o pão de cada dia, no entanto, Stein resgata o sentido de profissão como vocação. A vocação supõe um chamado “*de alguém, a alguém, para algo, de uma maneira perceptível*” (STEIN, 1999e, p. 73, grifo da autora). Ao explicar o significado de vocação, Stein (1999e, p. 74, grifo da autora) assevera que:

Existe, então, na *natureza do ser humano* uma certa vocação, uma predestinação a uma profissão, isto é, à ação e ao trabalho. No decorrer da vida, esta vocação amadurece e se torna perceptível às pessoas, a ponto de poderem expedir uma *convocação* – se tiver sorte é assim que a pessoa encontra seu *lugar* na vida.

Para a discípula de Husserl, a natureza humana é predestinada a uma profissão, que não é fruto do acaso, mas obra de Deus. É Deus que convoca “*toda*

pessoa para realizar algo que é de sua vocação, cada um *individualmente* para algo que é sua vocação toda particular” (STEIN, 1999e, p. 74). Além da vocação particular concedida a cada homem e mulher, Deus dirige uma tríplice tarefa ao ser humano: ser imagem¹⁸ d’Ele, ter descendência¹⁹ e dominar²⁰ [cuidar] da Terra (STEIN, 1999e, p. 75).

Assim, a educação tem a árdua missão de colaborar com o educando, em sua trajetória formativa, para que ele aprenda a ser responsável por sua existência, a abraçar a profissão como uma vocação, a compreender que com o seu trabalho contribuirá com uma sociedade melhor.

6.2.2 Projeto de vida e existência poética

Além da missão de humanizar o educando, a escola tem a tarefa de ensiná-lo a viver, assim como preconizava Rousseau (2004), em seu livro *Emílio*. Aprende-se a viver por meio das próprias vivências, com a ajuda dos pais, dos professores, do contato com outras pessoas, mas, também, por meio dos livros e da poesia (MORIN, 2015b, p. 15).

A disciplina Projeto de Vida está relacionada ao protagonismo juvenil, às decisões que o jovem necessita tomar ao término do Ensino Médio. Rodrigues (2020, p. 101), ao comentar sobre a formação da juventude, voltada a um projeto existencial, afirma que “o jovem vislumbra uma vida que ele mesmo pode projetar, aspira a trilhar seu próprio caminho, anseia voar e enxerga o horizonte com os olhos cheios de esperança e expectativas.”

¹⁸ Ser imagem de Deus significa que o indivíduo humano tem a dignidade de pessoa, ele não é apenas uma coisa, mas alguém. É capaz de conhecer-se e de doar-se livremente e entrar em comunhão com outras pessoas, e é chamado por graça, a uma aliança com seu Criador, a oferecer-lhe uma resposta de fé e de amor que ninguém mais pode dar em seu lugar. In: JOÃO PAULO II. *Catecismo da Igreja Católica*, 2000, n. 357.

¹⁹ Ter descendência não significa, necessariamente, ter filhos, mas deixar um rastro positivo na terra, na vida de outras pessoas. Stein não teve filhos biológicos, contudo a sua vivência como formadora fez com que ela deixasse descendentes.

²⁰ Na contemporaneidade, observa-se que o ser humano se desviou da sua missão para com a terra, pois o “dominar” significava também guardar e cultivar. A humanidade enfrenta uma crise ecológica sem precedentes na história. Diante dessa realidade, é convidada a refletir sobre as suas ações, pois elas interferem na biosfera, tendo em vista que tudo está interligado nessa casa comum. Assim, é necessário resgatar o sentido da vocação dada à humanidade para cuidar e cultivar a terra. Acerca do resgate do cuidado sobre a casa comum, o Papa Francisco (2015) discute na encíclica *Laudato Si'* e Morin (2013, 2014a) discorre sobre a necessidade de uma nova mentalidade de relacionar-se com o planeta.

O primeiro projeto de vida é humanizar-se, tornar-se pessoa, dar um sentido à existência, escolher um estilo de vida, e depois a profissão que proverá suas necessidades e que contribuirá para o bem da comunidade. Diante das escolhas que o educando terá que fazer, é necessário, ainda, ensiná-lo a enfrentar as incertezas da vida. Ao explanar sobre o que significa viver, apesar da incerteza que permeia a vida humana, Morin (2015b, p. 15, 24, 25 – 26) assevera que:

Viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano. [...] viver é enfrentar incessantemente o risco de erro e de ilusão na escolha de uma decisão, de uma amizade, de um habitat, de um cônjuge, de uma profissão, de uma terapia, de um candidato às eleições, etc. [...] Viver é enfrentar incessantemente a incerteza, inclusive diante da única certeza, que é a nossa morte, da qual não conhecemos a data.

O jovem que está na escola é um ser histórico e compartilha a sua existência com outras pessoas. O ensino o auxilia a refletir sobre a sua existência enraizada em uma comunidade e sobre como suas escolhas e ações repercutem na vida dos demais seres e do planeta Terra. “A educação é vivenciada de maneira individual; os professores, a família e a sociedade são mediadores, cada ‘eu pessoal’ é responsável por si; mas a educação só faz sentido se for para viver coletivamente, em comunhão com outras pessoas” (RODRIGUES; BEHRENS, 2022b, p. 353).

O aluno está inserido em uma sociedade individualista, hedonista, consumista, indiferente e midiática. Essa nova realidade molda o pensamento, o comportamento e as relações humanas. O individualismo tem estreita relação com o capitalismo e o consumismo, pois o indivíduo é colocado no centro da realidade que vive e como parâmetro de referência. Sua finalidade é acumular riqueza acima de todas as coisas e os conceitos de solidariedade e divisão de bens se tornam inaceitáveis. O consumismo é reflexo de uma cultura nos quais os valores como bem comum, solidariedade, justiça social e fidelidade têm dificuldade de se impor; assim como têm dificuldade de se impor alguns valores fundamentais da existência humana como o direito de viver dignamente, o amor, o trabalho, a família, a liberdade e o sentido de dever e sacrifício. O hedonismo é um elemento que se apresenta na ideia de prazer como critério das relações humanas e deve ser alcançado sem fadigas e esforços. Tal concepção de prazer não leva em

consideração o fato de que a vida prazerosa também é fruto de fadiga, renúncia e colaboração. Com a indiferença, percebe-se a perda de sentido da vida e do sagrado. Nada tem importância e não há interesse pelas coisas. A cultura midiática introduz um novo jeito de se relacionar e conhecer. Há uma troca de informações constantes, com isso, as pessoas se sentem protagonistas, mas, também, pode haver falta de sensibilidade diante das notícias e a perda da capacidade de se indignar ante a maldade. O aumento de conhecimento, por meio das mídias, dá à pessoa a oportunidade de viver suas fantasias por meio da realidade virtual²¹.

Assim, ao ensinar o aluno a viver, a escola se propõe a resgatar os valores humanistas e a formar uma nova humanidade para habitar esse planeta. Enquanto instituição, arraigada na sociedade, a escola enfrenta desafios para exercer o seu labor, como a tendência tecno-econômica que tende a reduzir a educação à aquisição de competências socioprofissionais, em detrimento das competências existenciais (MORIN, 2015, p. 27). Resistir a essa tendência é confrontar o espírito do capitalismo que penetra em todas as esferas da sociedade e das relações humanas.

Ao escolher a profissão, o educando deve ter consciência de que não será apenas um meio de subsistência da sua vida, mas uma maneira de colaborar com o progresso, o vigor e o bem estar da comunidade. Para Stein (2005, p. 415), a vitalidade e o enfraquecimento de uma comunidade podem acontecer de duas maneiras. Em relação à energia vital, “[...] acolhendo em si novos indivíduos com energia vigorosa e reclamando mais benefícios aos indivíduos que já pertencem a ela”; e quanto ao enfraquecimento “porque ela perde membros, e porque os indivíduos que pertencem a ela reduzem os seus benefícios em favor da comunidade”.

Cada pessoa é um membro/órgão da comunidade, por isso a sua inserção na vida comunitária é de fundamental importância, pois cada membro exerce uma função específica e contribui para o bem estar da mesma. Quando o jovem recebe uma sólida formação integral, que o ensina a viver e a internalizar os valores humanistas em sua existência, tende a se tornar um cidadão consciente de suas

²¹ A relação capitalista, consumista, hedonista e indiferente que permeia a contemporaneidade são discutidos por Morin em seus livros *Ensinar a Viver* e *a Via para o futuro da humanidade*; como também pelo Papa Francisco em sua encíclica *Laudato Si'* e em documentos da CNBB que tratam sobre a iniciação à vida cristã como o livro *Itinerário catequético*.

responsabilidades perante a sua vida e à sociedade. Ele será aquele rebento que traz vigor à comunidade, por meio de uma vida justa, pautada pelo cultivo da verdade, da ciência, do serviço e do amor. Assim, a sua profissão será exercida como vocação, como dom de si para a humanidade.

O trabalho/profissão faz parte da dimensão prosaica da existência humana, pois, garante o pão de cada dia e revela a sua realidade lógica e funcional. Para Morin (2012, p. 136), o ser humano vive atado ao estado prosaico, submetido a um trabalho monótono, fragmentado e sem afetividade. Isso acontece porque, historicamente, a civilização valorizou o aspecto racional em detrimento ao poético.

Desse modo, a educação integral necessita resgatar a dimensão poética da existência e ensinar aos alunos o valor do amor, da comunhão, da amizade e da fraternidade. A poesia faz com que o ser humano compreenda que “não vive só de pão”, isto é, do trabalho, do útil, mas, também, do devaneio, do sonho, da paixão. O teórico da complexidade (MORIN, 2012, p. 137) ao comentar a realidade da vida a partir da poesia expressa que:

[...] a vida real da poesia é o amor. Um amor nascente inunda o mundo de poesia; um amor que dura irriga de poesia a vida cotidiana; o fim de um amor nos devolve à prosa. O amor, unidade incandescente da sabedoria e da loucura faz-nos suportar o destino, faz-nos amar a vida. O amor é a grande poesia no mundo prosaico moderno e alimenta-se de uma imensa poesia imaginária (romances, filmes, revistas).

O estado poético concede qualidade de vida às pessoas, dá o sentimento de superar os próprios limites, de comungar com o que ultrapassa, de purgar a ansiedade e a mediocridade, de transfigurar o real (MORIN, 2012, p. 136, 138). A vida poética pode ser alcançada através das festas, das danças, da contemplação da natureza, dos ritos, dos jogos, do culto, das obras de arte, da música (MORIN, 2012, p. 136 – 137).

Ao compreender que prosa e poesia são duas realidades que atravessam a existência humana, e que são necessárias para a constituição e aperfeiçoamento da pessoa, é possível perceber que: “o trabalho pode comportar poesia ou mesmo virar poesia quando se trata de uma atividade rica em iniciativa, em criatividade, em participação afetiva, como a do artesão, do artista, do advogado, do parlamentar” (MORIN, 2012, p. 139). Assumir a vida poeticamente significa expandir a consciência para uma vida experienciada em comunhão, fraternidade e

solidariedade com todos os seres; tomar o amor como o propósito da vida perante as relações humanas, de trabalho e com o mundo que habita.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das funções essenciais da educação consiste, justamente, em respeitar as coisas novas e próprias que querem aflorar na nova geração. (STEIN, 1999e, p. 90)

Esta pesquisa nasceu do acompanhamento, enquanto professora e catequista, de jovens e adultos, diante das questões cruciais da realidade humana: “quem sou eu?”, “qual o sentido da vida?”, “para que estou aqui?”. Era nítida a percepção de que as pessoas não sabiam/compreendiam porque estavam aqui nesse planeta, e qual o propósito da vida delas. A inquietação, diante dessa realidade, conduziu à busca de leituras e reflexões a respeito da temática. Nesse sentido, chamaram a atenção os textos antropológicos e pedagógicos de Stein, o pensamento complexo de Morin e um dos documentos que regem a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, que propõe uma educação integral e o auxílio aos educandos na construção do projeto de vida.

Os estudos em Stein propiciaram refletir sobre a finalidade da educação como um processo para formar a pessoa, com o objetivo de que ela alcance a sua humanidade, isto é, torne-se um verdadeiro humano e seja ela mesma. Os textos de Morin oportunizaram analisar o quanto a educação e o pensamento sobre o ser humano estão fragmentados, por isso a urgência em superar o espírito redutor da ciência. A leitura da BNCC permitiu perceber que a missão social da escola é promover uma educação integral a todos os indivíduos e ajudá-los a responder as questões cruciais que a vida apresenta, a escolher um estilo de vida, e a construir um projeto vital.

Para a realização da investigação, a pesquisadora optou por desenvolver uma pesquisa com abordagem qualitativa exploratória e documental. A coleta dos dados se deu pelo levantamento bibliográfico e análise de documentos que legislam a educação brasileira voltada ao Ensino Médio. Tais procedimentos foram escolhidos por demonstrarem maior possibilidade de obter a resposta ao seguinte problema da pesquisa: *Como os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos de Stein e Morin podem contribuir para a educação brasileira, que nesse momento propõe uma formação integral, na qual defende a necessidade de*

mudança paradigmática no Ensino Médio como um todo e, em especial, com foco no projeto de vida?

A busca da resposta para tal problema foi norteada pelo objetivo geral: analisar os saberes fundamentados nos pressupostos antropológicos, epistemológicos e educacionais propostos por Stein e Morin como subsídios para a formação integral no Ensino Médio. Diante da dimensão do problema da pesquisa e do objetivo geral, foram elaborados objetivos específicos, os quais representam as fases do trabalho.

A demanda inicial foi elaborar um estado do conhecimento com o intuito de averiguar se havia algum trabalho em Stein e Morin na BDTD e na sciELO. Com a realização da pesquisa, nessas bases de dados, observou-se que, ainda, nenhum pesquisador tinha analisado os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos de Stein e Morin conjuntamente. Assim, essa pesquisa se tornou pioneira ao executar essa empreitada. As próximas etapas da pesquisa foram analisar os pressupostos de Stein e Morin, respectivamente. Após, o trabalho apresentou o caminho pedagógico/educativo do Ensino Médio, e a proposta de reformulação dessa etapa de ensino.

Ante o contexto atual do Ensino Médio, e da proposta de reformulação dessa etapa da educação básica brasileira, buscou-se bases teóricas, em Stein e Morin, para auxiliar a proposição de uma educação que seja integral, e o aporte para a disciplina projeto de vida. Nesse sentido, a pesquisa apresentou a proposta pedagógica de Stein e Morin, e como o pensamento desses autores pode subsidiar a formação integral; assim como identificou nos pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos steinianos e morinianos os subsídios para se pensar a mudança paradigmática, no Ensino Médio, proposta pela Lei 13.415/2017.

De posse dos dados, procedeu-se à análise, tendo em vista a necessidade vital da pessoa humana se humanizar, por meio de uma educação de qualidade e integral, os pressupostos de Stein e Morin, e a realidade escolar diante da proposta para reformular o Ensino Médio. Sabe-se que o Brasil é um país de dimensão continental, possui uma população diversa e cada região manifesta a sua cultura de maneira particular, seja no modo de falar, comer e celebrar. Apesar das suas riquezas naturais, é um país com profunda desigualdade social. Essa realidade pode ser constatada, também, no nível educacional.

Desse modo, ao propor uma formação integral, o documento da BNCC anseia que seja assegurada uma educação de qualidade a todos os educandos, em qualquer rincão do país, e que sejam superadas as desigualdades sociais. Todavia, o local, o tempo e o contexto das escolas públicas brasileiras estão aquém da realidade e cambaleiam para concretizar a proposta de educação, quanto mais de formação integral.

O espaço físico da escola é o local que acolhe as crianças, os jovens e os adultos, por isso não pode ser reduzido às salas de aula (ALARCÃO, 2001, p. 16). É o lugar que forma os estudantes a partir de uma visão de mundo, de um *logos* que direciona a prática pedagógica (STEIN, 2003a). Esse ambiente acolhe a multiplicidade de alunos com seus ideais e suas crises e desperta neles a consciência de se perceberem como seres que são ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico (MORIN, 2014a).

Contudo o que se encontra nesse edifício são paredes, concreto e grades. A estrutura física das salas de aula se mantém inalterada, e a mobília (quadro e carteiras) é a mesma, década após década. Em geral há pouco espaço para a convivência, produção cultural, pesquisas na biblioteca, experimentos em laboratórios e trabalho em equipe. A educação/formação ainda está atrelada ao conteúdo fornecido em sala de aula e muitas vezes sem problematizar, apenas enchendo os alunos de narrações conteudistas, “depositando” o conhecimento (FREIRE, 2021). Os alunos permanecem privados do acesso a outros espaços educativos/formativos como museus, teatros, parques, repartições públicas, etc. É preciso reconhecer que a promoção de uma educação que visa o desenvolvimento integral da pessoa humana perpassa o local habitado por docentes e discentes, pois é imperioso que se tenha condições dignas para exercitar o ofício do ensino e da aprendizagem.

Além de edifício, a escola é contexto de trabalho, que para o aluno significa a aprendizagem em suas múltiplas dimensões, e para o professor o exercício do ensino na multiplicidade de funções (ALARCÃO, 2001, p. 17). Esse contexto tem de ser ressignificado pelos estudantes, eles precisam se conscientizar do papel que cada um desempenha no processo de ensino-aprendizagem, reconhecer o valor do esforço, pois não se aprende sem dedicar tempo ao estudo direcionado e à compreensão. No entanto, esse esforço não significa desprazer (ALARCÃO, 2001,

p. 17), pois a memória guarda o que dá prazer e esquece aquilo que a fez sofrer (ALVES, 2014, p. 70). Ao avançar em suas tarefas estudantis, o aluno se reconhece como o responsável por sua formação (STEIN, 2003a).

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 14) afirma que está comprometida com um processo educativo que promova aprendizagens em sintonia com as necessidades e interesses dos alunos. Nesse sentido, a escola e os professores, em seu labor formativo, têm que aprender a dialogar e respeitar as situações novas e próprias que afloram na nova geração (STEIN, 1999e, p. 90). Cada geração enfrenta anseios e crises díspares, está exposta a problemas e teorias que denigrem a dignidade humana de modo diferente, portanto, para os professores e os gestores escolares, o diálogo e a compreensão intergeracionais se tornam imprescindíveis durante o acompanhamento formativo das novas gerações.

Desse modo, o contexto escolar, na contemporaneidade, tem a árdua tarefa de auxiliar o jovem a assumir o protagonismo existencial, tanto no âmbito escolar, quanto na escolha vocacional, e ajudá-lo a se tornar o que é chamado a ser: um humano pleno, autônomo, que apreende o sentido da vida, da liberdade e da responsabilidade; uma pessoa que acolhe as suas dimensões antagônicas sem se perceber dividido, mas possuidor de uma realidade múltipla (*unitas multiplex*); e um indivíduo que se percebe como membro da comunidade e, por isso, precisa contribuir para o seu progresso e bem estar.

A escola é, também, um tempo que deve ser explorado por docentes e discentes, pois é um tempo que passa e não volta mais. É um tempo no qual o estudante aprende a desenvolver capacidades como memorização, comparação, observação, raciocínio e comunicação (ALARCÃO, 2001, p. 18). A aprendizagem é algo que transcorre toda a existência humana, a pessoa aprende da infância à velhice. Todavia pode-se afirmar que, para Stein e Morin, é nesse tempo escolar que os alunos entram em contato com o conhecimento produzido pela humanidade e, assim, alimentam o espírito, não somente, com teorias e conceitos, mas também, com poesia e literatura; buscam o autoconhecimento, desenvolvem as habilidades e trabalham a compreensão e a empatia; entram em contato com a cultura e tem experiências estéticas e de comunhão com os docentes e os colegas; fomentam um estilo de vida saudável e sustentável; engajam-se de maneira crítica e ética na sociedade; autoprojetam-se como pessoa, e pensam sobre a escolha profissional e

como essa escolha dará sentido às suas existências e quais suas contribuições particulares para a comunidade na qual estão inseridos.

A escola é uma instituição que tem por missão social prover aos educandos uma educação integral, com o intuito de promover dignidade, cidadania, cultura e valores. Não obstante esse objetivo institucional, observa-se que a escola não consegue acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, e as transformações que lhes são introduzidas não convencem nem atraem, pois, a sua prática é marcada pela disciplinaridade, por privilegiar o pensamento lógico-matemático, não potencializar o desenvolvimento integral da pessoa humana e dificilmente preparar os educandos para viver a complexidade da existência e do mundo atual (ALARCÃO, 2001, p. 18 – 19).

A BNCC convoca as escolas a promoverem uma educação integral e a Lei 13.415/2017 propõe a reformulação do Ensino Médio e a implementação do Ensino Médio integral, contudo é indispensável observar a necessidade de uma transformação na estrutura física das escolas, pois em muitas não existem saneamento básico, e uma mudança paradigmática do currículo, da organização disciplinar e pedagógica, assim como a valorização da profissão docente.

Sendo assim, como resultado da pesquisa, pode-se destacar que, para Stein e Morin há uma urgência em resgatar a humanidade do ser humano por meio da educação integral. Portanto, para além das discussões acerca da revogação do Novo Ensino Médio, a formação integral é uma condição da educação que não pode ser derogada, pois tem de servir como modelo para qualquer projeto educacional. Esses educadores, que embasaram a tese, centram seus pensamentos em uma formação humanística que auxilie a pessoa a atualizar-se enquanto um ser pessoal e social. Edith (2003a) afirma que em toda ação pedagógica tem um *logos* que a direciona; e Morin luta, incansavelmente, pela superação do pensamento fragmentado, ao propor uma educação com visão complexa. Com isso, percebe-se que a nova proposta educacional abordada na BNCC e na Lei 13.415/2017, conforme a visão crítica de educadores como Cássio (2019) e Motta e Frigotto (2017), tem como questões-chave uma educação mercadológica, que investe em capital humano e, assim, priva os estudantes de uma formação completa que dê acesso aos bens culturais. Desse modo, torna-se difícil educar a pessoa em sua dimensão psicofísica e espiritual (corpo, alma e espírito), ou seja, formar o corpo, os

sentidos, as emoções e o intelecto do ser humano, tal como propõe a discípula de Husserl, e educar a pessoa para que ela acolha as suas identidades antagônicas, conforme indica Morin.

Convém destacar que os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos, de Stein e Morin podem subsidiar a formação de professores em suas práticas pedagógicas e a ampliar a visão de mundo, pois quando Stein aponta um arquétipo de humano (Jesus), ela fornece, ao professor, um parâmetro e caminho a ser seguido para formar os seus educandos; quanto a Morin, ao apresentar a via da educação complexa, almeja que os professores superem a ideia reducionista do humano, tendo em vista que este é um ser físico, biológico, cultural e social.

Diante do exposto, salienta-se que esta pesquisa não se encontra acabada, pois existem muitos assuntos e tópicos que poderiam ter sido aprofundados e incluídos. Possuem algumas limitações que poderão ser pesquisadas e analisadas oportunamente. Dentre as limitações, podem-se destacar: a pesquisadora poderia ter desenvolvido coleta de dados por meio de entrevistas a docentes e discentes acerca do Novo Ensino Médio e da disciplina projeto de vida. Essa coleta teria dado mais subsídio ao estudo e, possivelmente, outras perspectivas sobre o processo formativo. Poderia ter tido, também, um tópico específico sobre a formação de professores.

Não obstante essas limitações, a pesquisa despertou o interesse por novos estudos e aprofundamentos de temáticas trabalhadas nesse estudo e outros assuntos que possuem afinidades, tais como: formação de professores com base na visão educativa de Stein; formação da pessoa a partir da dimensão psicofísica e espiritual; educação e as tríades morinianas; e os pressupostos antropológicos, epistemológicos e educativos de Stein e Morin em uma interface com o pacto global pela educação proposto pelo Papa Francisco.

REFERÊNCIAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução CEE/AC Nº 336 de 30 de dezembro de 2021.** Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=430021>> Acesso em: 17 de julho de 2022.

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência Único do Acre:** educação de excelência para todos – Ensino Médio. Rio Branco, 2021.

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Acre.** Rio Branco, s/d.

AFETO In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARÇÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Eunides; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Conjugalidade: uma Leitura a Partir da Noção de Comunidade em Edith Stein. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, e35429, p. 1 – 12, 2019.

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaio. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais.** 10. ed. Campinas: Verus Editora, 2014.

ALVES, Valdecyr Herdy; *et al.* Cuidado ético do outro: contribuições de Edith Stein e Max Scheler. **Esc Anna Nery**, 22(2): e20170382, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARAÚJO, Marcelo Cabral de. **Vivenciando a experiência do outro:** empatia em Edith Stein. 2020. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABAlf); *et al.* **Carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).** Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/carta_aberta_em_defesa_da_revogacao_da_reforma_do_ensino_medio_final.pdf> Acesso em: 06 de agosto de 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Ofício nº 01/2015:** Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro: ANPED/ABdC, 2015. Disponível em: <

https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf> Acesso em: 24 de julho de 2022.

BAREA, Rudimar. **O tema da empatia em Edith Stein**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.

BAR MITZVAH. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Conhecer nossas raízes**: Jesus judeu. CNBB, 2015.

BATISTA, Danillo Lisboa. **A pessoa humana em formação**: contribuições da antropologia filosófica de Edith Stein para a formação em psicologia no Brasil. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

BAVARESCO, Gilson. **O conceito de pessoa em Edith Stein**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade de Caixas do Sul, Caxias do Sul, 2017.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BÍBLIA de Jerusalém. Nova ed. rev. e ampliada. São Paulo: Paulus, 2013.

BRANCO, Verônica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > Acesso em: 28 de maio de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 15 novembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de novembro de 2009a**: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22

98-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 15 de novembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, Secad, 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11 de 07 de julho de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 15 de novembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5 de 04 de maio de 2011**. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=curriculo> Acesso em: 12 de junho de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 28 de maio de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Fala do ministro Renato Janine Ribeiro**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21404:minis> Acesso em: 06 de agosto de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 13.415/17 de 16 de fevereiro de 2017**: altera as Leis 9.394 de 20 de dezembro de 1994. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em 09 de junho de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2018a. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/guia-de-implementacao-do-novo-ensino-medio,41cefaab-dbf8-49e2-ab92-1779a945fb00>> Acesso em: 15 de abril de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018**: atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2018b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> > Acesso em: 15 de novembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1432 de 28 de dezembro DE 2018:** estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, 2018c. Disponível em: < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 > Acesso em 17 de julho de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Avaliações e exames educacionais – Pisa:** histórico. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/historico> > Acesso em: 09 de junho de 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 25 de abril de 2023.

BRUSTOLIN, Leomar Antônio; TEIXEIRA, Patrícia Espíndola de Lima. A educação em Edith Stein: breve análise histórica e Conceitual. In: PERETTI, Clélia; DULLIUS, Vera Fátima. **A arte de educar:** por uma pedagogia empática em Edith Stein. Curitiba: Prismas, 2018.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida:** uma nova concepção científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Suzana Filizola Brasileira. **A articulação entre escola e comunidade do entorno em um projeto de literatura marginal:** um olhar fenomenológico. 2011. 282 f. Dissertação (Mestrado em educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARNEIRO, Suzana Filizola Brasileira. **A formação humana em contexto de violência:** uma compreensão clínica a partir da Fenomenologia de Edith Stein. 2016. 322f. Tese (Doutorado em Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, Fernando. **Revogação do Novo Ensino Médio, uma luta urgente.** (Entrevista). Disponível em: < <https://revistaopera.com.br/2023/01/28/revogacao-do-novo-ensino-medio-uma-luta-urgente/> > Acesso em: 07 de março de 2023.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem:** introdução a uma filosofia da cultura humana. 22. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CINCONTTO JÚNIOR, Sidney. **Em busca de uma antropologia fundamental: diálogos com Edgar Morin e Michel Serres**. 2017. f. 174. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

COELHO JÚNIOR, Achilles Gonçalves. **Autenticidade e corporeidade na obra de Edith Stein**. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

COELHO JÚNIOR, Achilles Gonçalves; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. Formação da personalidade autêntica e corporeidade à luz de Edith Stein. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 345-353, 2018.

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar ao humanismo solidário**: para construir uma “civilização do amor” 50 anos após a *Populorum Proressio*. Brasília: CNBB, 2018.

CRESWEL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Manuele Porto. **Pessoa, comunidade e empatia em Edith Stein**. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CYRYLNIK, Boris; MORIN, Edgar. **Diálogo sobre a natureza humana**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. **Juventude e escola**: reflexões sobre o ensino da sociologia no Ensino Médio. Disponível em: < <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-e-Reis2007-Juventude-Escola.pdf> > Acesso em 29 de maio de 2022.

DESCARTES. **Discurso sobre o método**. 2. ed. Bauru: EDIPRO, 2006.

ENTIDADES da educação pedem revogação do Novo Ensino Médio. Disponível em: < poder360.com.br/educacao/entidades-da-educacao-pedem-revogacao-do-novo-ensino-medio/ > Acesso em: 08 de março de 2023.

ESPEJO, Roberto. Algunos aspectos de la educación compleja. **Polis**: Revista de la Universidad Bolivariana, v. 9, n. 25, p. 119 – 135, 2010.

FALCONIER, Marcelo; SMITH, René Rogelio. Pensamiento complejo y educación cristiana. **Enfoques**, Argentina, v. XXXII, n. 2, 1 – 24, julio - diciembre 2020.

FERREIRA, Danilo Souza. **Empatia**: uma História intelectual de Edith Stein 1891-1942. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002, p. 257 – 272.

FERREIRA, Soraya Cristina Dias. **O humano a caminho de um centro mais profundo**: leituras da alma da alma apresentada por Edith Stein e da totalidade psíquica por Jung. 2020. 367 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FORTUNATO, Ivan; PORTO, Maria do Rosário Silveira. O método natural e o pensamento complexo: uma relação possível para a educação escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e219428, p. 1 – 16, 2020.

FRANCISCO, Papa. **Laudato Si'**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

FRANKL, Vitor E. **Em busca de sentido**. 45. ed. rev. São Leopoldo: Sinodal, Petrópolis: Vozes, 2019.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Educação e integralidade**: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff. 2014. f. 384. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 31, p. 569 – 584, set./dez. 2017

GELBER, L. Prefácio dos editores. In: STEIN, Edith. **A mulher**: sua missão segundo a natureza e a graça. São Paulo: EDUSC, 1999.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, p. 129 – 135, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: Acre. 2021. Disponível em: <<https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac.html>> Acesso em: 04 de setembro de 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Material do educador**: aulas de projeto de vida 1º e 2º anos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/MATERIAL-DO-EDUCADOR-AULAS-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf>> Acesso em: 18 de out. 2021.

INSTITUTO SONHO GRANDE. **Uma educação que forma para a vida**. Disponível em: < <https://www.sonhogrande.org/porque-ensino-medio-em-tempo-integral/pt?>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

JOÃO PAULO II, Papa. **Catecismo da Igreja Católica**. São Paulo: Loyola, 2000.

JOÃO PAULO II, Papa. **Fides et ratio**. São Paulo: Paulinas, 2014.

JUDEU SEFARDITA. In: <<http://morasha.com.br/comunidades-da-diaspora-1/judeus-de-sefarad.html#q=sefardita>> Acesso em: 11 de janeiro de 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 331 – 354, abr. – jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 07 de agosto de 2022.

KUSANO, Mariana Bar. **A antropologia de Edith Stein**: entre Deus e a filosofia. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACEDO, André Roque Sacramento. **Educação ambiental como elemento de construção da cidadania**. 2017. 74 f. Dissertação (Mestrado em Teologia), Faculdades EST, São Leopoldo, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MAGRIN, Natália Papacidero. **O corpo/ corporeidade na educação de tempo integral – ciclo I**. 2016. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

MAHFOUD, Miguel. Unidade da pessoa segundo Edith Stein: contribuições à educação para a nutrição. **Psicologia USP**, São Paulo, 19(4), outubro/dezembro, p. 447 – 454, 2008.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no Ensino Médio. **Psicologia Ciência e profissão**, 2009, 29 (3), p. 544 – 557.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revistas de Estudos de Culturas**, Aracaju, n. 7, jan./abr. p. 53 – 70, 2017.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. **Juventude, educação escolar e sentido de vida: um estudo a partir dos projetos educacionais no Ensino Médio**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, Bernardo do Campo, 2009.

MIRIBEL, Elisabeth de. **Edith Stein, 1891 – 1942**: como ouro purificado pelo fogo. São Paulo: Santuário, 2001.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos e outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: pensar a reforma reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Salinas, 2005.

MORIN, Edgar. **Meu caminho**: entrevistas com Djénane Karen Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2014a.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014b.

MORIN, Edgar. **Minha Paris, minha memória**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015a.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Por Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MORIN, Edgar. Educação, parte 2. Vídeo. Disponível em: <<https://www.pefop.com.br/site/educacao-parte-2/>> Acesso em: 11 de outubro de 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 39, abr. – jun., 2017, p. 355 – 372.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e Projeto de Vida de adolescentes do ensino médio. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 31, p. 83 – 100, maio/agosto, 2013.

NOVAIS, Luis Eduardo Duarte. **Escola na contemporaneidade e o sentido humanizador da educação**: concepções da Igreja Católica Apostólica Romana. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NUNES, Etelvina Pires Lopes. O desenvolvimento do ser pessoal em Edith Stein: do núcleo à formação da pessoa. **Franciscanum**, 175, v. 63 (2021): p. 1-23.

NUNES, Etelvina Pires Lopes. Constituição do outro e do si mesmo a partir da Einfühlung em Edith Stein. **Ideas y Valores**, Bogotá, v. LXVIII. n. 171, septiembre, p. 105-121, 2019.

O'LEARY, Zina. **Como fazer seu projeto de pesquisa**: guia prático. Petrópolis: Vozes, 2019.

PEREIRA, Dimitri Wu; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. A ética na escalada: uma análise a partir da complexidade de Edgar Morin. **Rev. Educ. Fis/UEM**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 61 – 69, 1. trim. 2013.

PERETTI, Clélia. **Nas trilhas de Edith Stein**: gênero em perspectiva fenomenológica e teológica. Curitiba: Appris, 2019.

PERETTI, Clélia. Apresentação. In: PERETTI, Clélia; DULLIUS, Vera Fátima. **A arte de educar**: por uma pedagogia empática em Edith Stein. Curitiba: Prismas, 2018.

PÉREZ, Enrique V. Muñoz. El concepto de empatía (Einfühlung) en Max Scheler y Edith Stein: sus alcances religiosos y políticos. **Veritas**, n. 38. (Diciembre) p. 77 – 95, 2017.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Educação Transformadora: as interconexões das teorias de Freire e Morin. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 33 (2), p. 5 – 25, 2020.

RABUSKE, Edvino A. **Antropologia filosófica**: um ensaio sistemático. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Renato Janine. Ministro defende base comum curricular como prioridade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Básica**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=21404:ministro-defende-base-comum-curricular-como-prioridade>> Acesso em: 05 de setembro de 2022.

ROCHA, Magna Celi Mendes da. **O sentido de formação em Edith Stein: fundamento teórico para uma educação integral**. 2014. 154 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 180-197, jan./abr. 2015.

RODRIGUES, Soraia Batista. A filosofia como processo para o esclarecimento e o sentido da vida: a educação filosófica na FADISI. In: GUIMARÃES, Valdete; COSTA, Manoel de Jesus Monte da (Orgs.). **FADISI: a educação cristã a serviço do reino**. Rio Branco, Estrela Gráfica e Editora, 2020.

RODRIGUES, Soraia Batista; BEHRENS, Marilda Aparecida. Ensino médio e projeto de vida: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.3, p. 21156-21171, mar., 2022a.

RODRIGUES, Soraia Batista; BEHRENS, Marilda Aparecida. Educar e formar: a educação como projeto de vida da pessoa humana. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 345 – 356, 2022b.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, set. /dez. 2006, p. 37 – 50.

ROSAL, Fernando Infante del. Ficción en la idea de empatía de Edith Stein. **Ideas y Valores**, Bogotá, v. LXII, nº 153, diciembre 2013, p. 137 – 155.

RUS, Éric de. **A visão educativa de Edith Stein: aproximação a um gesto antropológico integral**. Belo Horizonte: Artesã, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SÁ, Ricardo Antunes. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, Ricardo Antunes; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019.

SÁ, Sílvia Michele Lopes Macedo de. **A emergência da etnoaprendizagem no campo antropeeducacional: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural**. 2013. f. 175. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SALLES, Virgínia Ostroski. **Ecoformação e educação para a paz: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia), Universidade Tecnologia da Universidade do Paraná, 2017.

SANCHO, Francisco Javier. Introdução. In: URKIZA, Julen; SANCHO, Francisco Javier (Orgs.). **Obras Completas**: escritos autobiográficos y cartas. v. 1. Vitória: Ediciones El Carmen; Madrid: Editorial de Espiritualidade; Burgos: Monte Carmelo, 2002.

SAVIANI, Dermerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SBERGA, Adair Aparecida. **A formação da pessoa em Edith Stein**: um percurso de conhecimento do núcleo interior. São Paulo: Paulus, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Luiz Carlos de Carvalho. **A Empatia e o Diálogo Judaico-Cristão em Edith Stein**. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SOUZA, Emiliana Aparecida de; GOMES, Eliseudo Salvino. A visão de homem em Frankl. **Revista Logos & Existência**: revista da associação brasileira de logoterapia e análise existencial 1 (1), 50 – 57, 2012.

SPIRANDELI JÚNIOR, Antônio. **A antropologia filosófica de Edgar Morin e suas contribuições para a filosofia da educação e para a prática do ensino em Filosofia**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho – Uninove, São Paulo, 2012.

STEIN, Edith. Problemas da formação feminina. In: STEIN, Edith. **A mulher**: sua missão segundo a natureza e graça. São Paulo: EDUSC, 1999a.

STEIN, Edith. As bases da formação feminina. In: STEIN, Edith. **A mulher**: sua missão segundo a natureza e graça. São Paulo: EDUSC, 1999b.

STEIN, Edith. O papel das mulheres católicas com formação universitária da Suíça. In: STEIN, Edith. **A mulher**: sua missão segundo a natureza e graça. São Paulo: EDUSC, 1999c.

STEIN, Edith. Valor da feminilidade e sua importância para a vida do povo. In: STEIN, Edith. **A mulher**: sua missão segundo a natureza e graça. São Paulo: EDUSC, 1999d.

STEIN, Edith. A vocação do homem e da mulher de acordo com a ordem natural e da graça. In: STEIN, Edith. **A mulher**: sua missão segundo a natureza e graça. São Paulo: EDUSC, 1999e.

STEIN, Edith. A vida cristã da mulher. In: STEIN, Edith. **A mulher**: sua missão segundo a natureza e graça. São Paulo: EDUSC, 1999f.

STEIN, Edith. Cartas. In: URKIZA, Julen; SANCHO, Franciso Javier (Orgs.). **Obras Completas**: escritos autobiográficos y cartas. v. 1. Vitoria: Ediciones El Carmen; Madrid: Editorial de Espiritualidade; Burgos: Monte Carmelo, 2002.

STEIN, Edith. Estructura de la persona humana. In: URKIZA, Julen; SANCHO, Franciso Javier (Orgs.). **Obras Completas**: escritos antropológicos y pedagógicos. v. 4. Vitoria: Ediciones El Carmen; Madrid: Editorial de Espiritualidade; Burgos: Monte Carmelo, 2003a.

STEIN, Edith. Verdad y claridad en la enseñanza y en la educación. In: URKIZA, Julen; SANCHO, Franciso Javier (Orgs.). **Obras Completas**: Escritos antropológicos y pedagógicos. v. 4. Vitoria: Ediciones El Carmen; Madrid: Editorial de Espiritualidade; Burgos: Monte Carmelo, 2003b.

STEIN, Edith. Sobre el concepto de formación. In: URKIZA, Julen; SANCHO, Franciso Javier (Orgs.). **Obras Completas**: escritos antropológicos y pedagógicos. v. 4. Vitoria: Ediciones El Carmen; Madrid: Editorial de Espiritualidade; Burgos: Monte Carmelo, 2003c.

STEIN, Edith. Contribuciones a la fundamentacion filosófica de la psicologia y de las ciências del espiritu. In: URKIZA, Julen; SANCHO, Fraancisco Javier. **Obras completas**: escritos filosóficos (etapa fenomenológica: 1915 – 1920). v. 2. Vitoria: Ediciones El Carmen; Madrid: Editorial de Espiritualidade; Burgos: Monte Carmelo, 2005.

STEIN, Edith. Ser finito y ser eterno: ensayo de uma ascención al sentido del ser. In: URKIZA, Julen; SANCHO, Fraancisco Javier. **Obras completas**: escritos filosóficos (etapa de pensamiento cristiano: 1921 – 1936). v. 2. Vitoria: Ediciones El Carmen; Madrid: Editorial de Espiritualidade; Burgos: Monte Carmelo, 2007.

STEIN, Edith. **Vida de uma família judia e outros escritos autobiográficos**. São Paulo: Paulus, 2018.

STEIN, Edith. **Uma investigação sobre o Estado**. São Paulo: Paulus, 2022.

TEIXEIRA, Patrícia Espíndola de Lima. **A formação integral da pessoa em Edith Stein**: perspectivas teológicas e pedagógicas. 20177. 148 f. Dissertação (Mestrado em Teologia), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. **Formar personas**: la teología de la educación de Edith Stein. Madrid: BAC, 2020.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.