



ENSINO MÉDIO, PROJETO DE VIDA E DIREITOS HUMANOS EM DISTINTOS CONTEXTOS ESCOLARES DO PARÁ

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira¹

Emina Márcia Nery dos Santos²

Dorra Ben Alaya³

RESUMO:

O Projeto de Vida como componente curricular definido na Reforma do Ensino Médio, via Lei nº 13.415/2017, apresenta limites na sua materialização, quando referenda um ensino médio sob a forma de uma política vinculada aos direitos humanos, cujo reconhecimento de sua validade para os jovens estudantes se vincula ao contexto a partir do qual são construídas e reivindicadas as suas identidades e relações de pertencimento. Nesse viés, o texto tem, por objetivo, analisar se as referências presentes nos diferentes contextos das escolas de ensino médio da Amazônia paraense são reconhecidas no desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes praticados pela escola. A metodologia da pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, além da observação da realidade de algumas escolas paraenses, buscando apreender sobre o contexto em que os estudantes projetam suas ações futuras. Os resultados revelaram que não se deve desconsiderar os elementos presentes no cotidiano institucional e na vida dos sujeitos do ensino médio paraense, tanto nas investigações que problematizam a questão do contexto quanto nas proposições das políticas que visam assegurar o direito humano à educação, sob pena de realizar a construção de Projetos de Vida apenas no âmbito da propagação, para que assim não se negue a possibilidade de emergência do inédito viável e potencialidade do ser mais.

Palavras-chave: Direitos humanos. Contextos de Ensino médio. Projeto de vida.

HIGH SCHOOL, LIFE PROJECT AND HUMAN RIGHTS IN DIFFERENT SCHOOL CONTEXTS IN PARÁ

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado do Pará - Brasil. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos em Educação Direitos Humanos (GEEDH UFPA). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4044-7600>. E-mail: vasconcelosmariadosocorro67@gmail.com

² Possui Pós-doutorado pela Universidade de Tours (França). Professora da Universidade Federal do Pará atuando no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB UFPA). Líder do Grupo de Estudos em Educação Direitos Humanos (GEEDH UFPA). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1532-270X>. E-mail: emina@ufpa.br

³ Doutora em Psicologia e Ciências da Educação (Aix-en-Provence, FR). Professora da Université El Manar de Tunis-UTM-Tunísia. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8277-707X>. E-mail: dorra.benalaya@issht.utm.tn

ABSTRACT

The Life Project as a curricular component defined in the Secondary Education Reform, via Law No. 13,415/2017, presents limits in its materialization, when it endorses secondary education in the form of a policy linked to human rights, whose recognition of its validity for young students are linked to the context from which their identities and relationships of belonging are constructed and claimed. In this sense, the text aims to analyze whether the references present in the different contexts of high schools in the Amazon of Pará are recognized in the development of students' life projects carried out by the school. The research methodology is bibliographic and documentary in nature, in addition to observing the reality of some schools in Pará, seeking to learn about the context in which students project their future actions. The results revealed that one should not disregard the elements present in the institutional daily life and in the lives of subjects in secondary education in Pará, both in investigations that problematize the issue of context and in policy propositions that aim to ensure the human right to education, under penalty of carry out the construction of Life Projects only within the scope of propagation, so that the possibility of the emergence of the unprecedented viable and potentiality of being more is not denied.

Keywords: Human rights. Context High school. Life project.

ESCUELA SECUNDARIA, PROYECTO DE VIDA Y DERECHOS HUMANOS EN DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES EN PARÁ

2

RESUMEN

El Proyecto de Vida como componente curricular definido en la Reforma de la Educación Secundaria, vía Ley nº 13.415/2017, presenta límites en su materialización, cuando refrenda la educación secundaria en la forma de una política vinculada a los derechos humanos, cuyo reconocimiento de su vigencia para Los jóvenes estudiantes están vinculados al contexto desde el cual se construyen y reivindican sus identidades y relaciones de pertenencia. En este sentido, el texto tiene como objetivo analizar si las referencias presentes en los diferentes contextos de las escuelas secundarias de la Amazonía de Pará son reconocidos en el desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes llevados a cabo por la escuela. La metodología de la investigación es de carácter bibliográfico y documental, además de observar la realidad de algunas escuelas de Pará, buscando conocer el contexto en el que los estudiantes proyectan sus acciones futuras. Los resultados revelaron que no se deben ignorar los elementos presentes en el cotidiano institucional y en la vida de los sujetos de la educación secundaria en Pará, tanto en investigaciones que problematizan la cuestión del contexto como en propuestas de políticas que apuntan a garantizar el derecho humano a la educación. , bajo pena de realizar la construcción de Proyectos de Vida sólo en el ámbito de la propagación, de modo que no se niegue la posibilidad de surgimiento de lo viable sin precedentes y la potencialidad del ser más viable.

Palabras clave: Derechos humanos. Contexto Escuela secundaria. Proyecto de vida.

INTRODUÇÃO

O Projeto de Vida ocupa o cerne da Reforma do Ensino Médio (EM), em que a determinação curricular é afirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e referendada pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018⁴, ocasião em que assume a forma de *fundamento para o ensino*: “II - Projeto de Vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018), integrante da “formação integral”, em que o “desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, por meio de processos educativos significativos” possam ser capazes de “promover a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção do Projeto de Vida” (BRASIL, 2018), além de ser tomado como *estratégia pedagógica* integrante da Proposta Pedagógica das escolas que ofertam ensino médio:

Art. 27, XXIII - o Projeto de Vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (BRASIL, 2018).

3

Nessa diversidade de abrangência que ocupa o itinerário Projeto de Vida na arquitetura do ensino médio, tomamos este como uma política vinculada aos direitos humanos e alicerçado ao exercício da democracia, na perspectiva sinalizada por Chauí (2007), de que democracia se realiza quando “[...] institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos [...]” (p. 53).

Desse modo, referendamos um ensino médio sob a forma de uma política vinculada aos direitos humanos, cujo reconhecimento de sua validade para os jovens estudantes se vincula ao contexto a partir do qual são construídas e reivindicadas suas identidades e relações de pertencimento, ou seja, um ensino médio não apenas como um direito fundamental em si

⁴ **Resolução nº 03, de 21 de novembro 2018.** Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção I, p. 21.

mesmo, mas, como um direito que possibilita acesso a outros direitos, isto é, um ensino médio que seja capaz de formar jovens, cujo protagonismo lhes permitam, também, visitar o currículo concebido e praticado pela cultura escolar hegemônica, historicamente legitimada por uma concepção também hegemônica de universalidade dos conhecimentos, das instituições escolares, dos sujeitos e processos educacionais, em cujos métodos muitas identidades não preenchem o cenário.

É justamente no sentido de problematizar quais conhecimentos, saberes e valores se constituem em referência para a construção dos Projetos de Vida ressonados pela Reforma do Ensino Médio que este artigo se ocupa. Constitui-se de um trabalho vinculado à pesquisa internacional intitulada “Educação e Projeto de Vida”, aprovada pelo Comitê de Ética sob o número CAAE: 75593823.20000.5482, coordenada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), realizada em colaboração com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS/MG), Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ), Universidade Federal do Pará (UFPA) e com a Université de Tunis El Manar- Tunísia.

Dessa forma, o artigo, orientado pela questão central de problematizar os contextos em que são viabilizados os Projetos de Vida dos jovens do EM no Pará, tem como objetivo analisar se as referências presentes nos diferentes contextos das escolas de ensino médio da Amazônia paraense são reconhecidas no desenvolvimento dos Projetos de Vida dos estudantes praticados pela escola, com vistas a evidenciar as mediações e contradições que permeiam, alteram e são alteradas pelas crenças, valores, experiências docentes e expectativas dos jovens no delineamento do seu futuro.

A metodologia está pautada na pesquisa bibliográfico-documental, que se ancora em autores como Chauí (2007) e Freire (2011), além de exploração sobre o teor da Lei nº 13.415, de 2017, necessária para a compreensão do fenômeno, complementada pela pesquisa de campo junto às escolas paraenses situadas na capital e no interior do estado, com observação dos pesquisadores sobre as distintas realidades e diálogos com

sujeitos da escola, buscando apreender sobre o contexto em que os estudantes vivem e estudam para viabilizar os Projetos de Vida.

Assim, o texto está estruturado em cinco partes: a introdução, que comporta a justificativa do texto em articulação com a pesquisa “Educação e Projeto de Vida”, que abriga e dinamiza a problematização empreendida, objetivos e finalidades do trabalho, assim como a postura e as estratégias metodológicas utilizadas para a apreensão do objeto em análise e da estrutura do trabalho; a primeira seção comporta diálogos teórico-conceituais sobre o EM e direitos humanos, mediados pela categoria freiriana “inédito viável”, trabalhada sob a forma de abordagem que permeia e viabiliza a formação do indivíduo; a segunda seção abriga análises sobre as ancoragens a respeito do estudo acerca do contexto sob a ótica das Representações Sociais (RS), que fornecem bases à execução dos Projetos de Vida dos jovens do EM da Amazônia paraense; a terceira seção analisa especificamente o contexto de duas escolas do Pará, no sentido de verificarmos a materialização dos Projetos de Vida de alunos do ensino médio; por fim, dispõem-se as conclusões, constituídas dos achados da análise acerca dos contextos em que são forjados os processos de construção de Projetos de Vida de estudantes do EM, especificamente na realidade do estado do Pará.

5

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E A CATEGORIA FREIRIANA “INÉDITO VIÁVEL” NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2018 atualiza algumas nuances históricas do papel da educação em direitos humanos alinhados à escola básica, na medida em que “incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade” (BRASIL, PNEDH, 2018, p. 9).

A educação como direito está prevista no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, sendo obrigação do Estado e facultada a sua oferta pela iniciativa privada, o que foi refinado em legislações subsequentes, como a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação 2014/2024 como instrumento de planejamento.

Nesse viés, a educação básica, em especial o ensino médio aqui analisado com destaque, possui uma função indispensável na formação de cidadãos críticos e emancipados, o que pode ser modificado a partir de políticas públicas educacionais cujo teor seja orientado por valores mercantis, como a Lei nº 13.415, de 2017, que pode interferir no direito à educação, uma vez que a escola possui função social.

Por função social da escola, nesse contexto, entendemos compromisso político-institucional que ela intencionalmente assume em dado contexto histórico no processo de preparação das pessoas para viver em sociedade. Trata-se de uma tarefa eivada de conteúdo ideológico, presente tanto no plano das orientações legais da política educacional brasileira quanto, fundamentalmente, no paradigma de formação dos profissionais da educação assumido pelas agências formadoras a partir de diretrizes nacionais de formação (Santos, Lima e Vale, 2020, p. 2).

Dependendo do contexto em que a escola está inserida, a concepção de direitos humanos pode ser modificada pelas forças locais e pela forma como a política é materializada na realidade cotidiana.

A dinâmica de materialização da política de EM na Amazônia paraense insere-se a partir da consideração que o Componente Curricular Projeto de Vida ocupa na arquitetura curricular do EM, concebido como elo de integração que ambiciona estabelecer interlocuções entre os princípios curriculares norteadores da Educação Básica paraense, as categorias advindas das concepções histórico-dialética gramsciana e humanista-libertadora freireana, presentes na concepção de formação humana integral da política proposta pelo estado do Pará⁵, referendada por uma abordagem baseada em competências e habilidades mobilizadoras para o exercício da cidadania, sedimentada a partir do que foi determinado pela BNCC, com a competência 6, relacionada ao Trabalho e Projeto de vida - que objetiva:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao

⁵A concepção da política educacional do Estado do Pará está exposta no Documento Curricular do Estado do Pará, publicado em 2021 – DCE-PA/2021, pela Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA.

exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018).

Considera-se o contexto político, social, econômico e cultural em que as arraigadas desigualdades brasileiras desembocam em crises estruturais na efetivação do direito à educação, cujas referências conceituais dão base aos principais aspectos estruturais presentes na reforma curricular do EM, na BNCC e no Documento Curricular do estado do Pará, que estão sendo efetivados e representados socialmente por jovens e professores que desenvolvem atividades laborais/estudantis nas escolas paraenses.

Assim, partimos do pressuposto de que a educação precisa ser compreendida em seu sentido amplo, como define Freire (2011): uma forma de intervenção real no mundo, ou seja, uma importante dimensão da vida humana que perpassa por todas as áreas do conhecimento e promove a ligação entre o indivíduo e sua participação na vida social. Nessa perspectiva, Saviani (2008) argumenta que a relação entre educação e ensino, levando-se em conta que a sociedade coloca a exigência do domínio de determinado tipo de conhecimento - o conhecimento sistematizado - a educação, promovida por meio do ensino, assume a tarefa de viabilizar o acesso a esse bem cultural, que "integra o conjunto dos meios de produção" determinados pelo Estado, cujo corpo teórico se fundamenta em contribuições da Filosofia, Sociologia, História e Antropologia, que laçam luz sobre o papel da educação em uma sociedade hierarquizada e marcada por profundas desigualdades sociais. Logo, a Educação dialoga com concepções de outras áreas para formular generalizações em torno do conhecimento.

Nessa perspectiva, os objetivos do ensino, em uma acepção mais condizente com uma perspectiva epistemológica, deveriam consistir em refletir sobre o papel sociopolítico da educação e do ensino; compreender esse processo em suas múltiplas determinações; e conceber possibilidades de redimensionamento da ação educativa por meio da elaboração de uma proposta de ensino em perspectiva crítica e emancipadora.

Nesse ínterim, Tonet (2016) aponta a existência de uma significativa crise na humanidade, consubstanciada por um perfil “contrarrevolucionário”, que se caracteriza pelo domínio das classes dominantes da direção do processo social, embora este historicamente tenha sido acometido por sucessivas crises. Na compreensão do autor, a classe trabalhadora, embora afetada, material, política e ideológica pelas crises desencadeadas pelo capital, encontra-se não reagente sob a forma de lutas na perspectiva da transformação, ou seja, apesar de existirem lutas empreendidas pela classe trabalhadora, sua dimensão não alcança um enfrentamento efetivo do modo de produção capitalista, na perspectiva de sua superação, alcançando apenas o que Marx (2010) considera como conquistas situadas no horizonte da emancipação política, que não se constitui no alcance efetivo da emancipação humana, mas em um passo dessa efetivação.

Nesse contexto, a educação se constitui como uma área que investiga os fundamentos, enquanto fenômeno humano, portanto social, político, cultural, epistemológico, antropológico, filosófico, psicológico que, para ser estudado, exige esforços de ciências diferentes associadas e conjugados se reverberam nos modos de efetivação do ensino. Dessa forma, conforme destaca Tonet (2016), como pode a educação contribuir para a consolidação da perspectiva da emancipação humana, considerando que esta (educação) converte objetivos sociopolíticos e epistemológicos em objetivos de ensino, assim como seleciona objetos de conhecimento e métodos em função desses mesmos objetivos?

Sobre esse aspecto, Freire (2011) assinala que educação, como forma de intervenção no mundo, constitui-se de uma intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

No contexto dessa presença dialética e contraditória, Freire (2013) desvela o nascimento de uma esperança histórica, que ele denomina de

“inédito viável” - categoria que encerra toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram.

O inédito viável se constitui como possibilidade de realidade, transposto pela “fronteira entre o ser e o ser-mais”. Para o que explica que está contido nas situações-limite, além das quais também se acha o “inédito viável”, às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperança, e ensina que é a “leitura do mundo” exatamente o que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limite”, para além das quais se acha o “inédito viável”. Todavia, alerta que muitos de nós, envoltos pelos problemas e desafios pessoais, por vezes não percebemos a possibilidade do “inédito viável” além da “situação-limite” em que nos achamos imersos.

Esse “inédito viável” é algo que existe no recôndito do sonho utópico, mas que só emergirá a partir de uma mediação que possibilite uma práxis libertadora, que pode ser viabilizada pela ação dialógica ou por outra que pretenda os mesmos fins.

Assim, essa coisa inédita, esmaecida, não vivida, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limite” que os deixaram a si e a quase todos/as limitados/as a “ser menos”, o “inédito viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável, ou seja, abriga as “situações-limite” e o “ser menos” e, simultaneamente, possibilita o “ser mais” e o emergir da ação libertadora, do “ser menos”.

Esse desafio se constitui revolucionário pelo modo como compreende a relação pedagógica entre os homens, as mulheres e o mundo, e abre a eles e a elas a possibilidade de libertarem a todos quando tomarem as suas histórias como reflexão e, “destacando” seus problemas, enfrentarem-nos. Assim, a educação, na perspectiva da emancipação humana, que antes parecia inviável, vai tornando-se pelo sonho o “inédito viável”, quando quem sonhou o sonho — o oprimido — liberta-se, libertando o seu opressor e modificando o contexto em que está inserido e, conseqüentemente, o seu futuro.

O QUE É O CONTEXTO NO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

Quando o contexto é tomado em consideração no estudo das representações sociais, por exemplo, há uma tendência para considerar o seu papel de uma forma quase linear. É o caso, por exemplo, do estudo da representação social da globalização no Brasil e na Tunísia efetuado por Ben Alaya e Campos (2007). Muitas vezes, o papel atribuído a um contexto nacional ou internacional é demasiado geral e insuficientemente específico. A evocação a *posteriori* de algumas das suas dimensões, para efeitos de interpretação dos resultados num quadro comparativo, não permite compreender com precisão o funcionamento do fenómeno social em estudo. É sempre muito difícil desvendar os meandros do seu impacto e desmontá-lo.

Entretanto, mais constrangedores ainda são os problemas epistemológicos frequentemente conduzidos, em nosso entender, não só à não especificação do seu papel exato na formação e expressão de um fenómeno social, mas também a interpretações redutoras ou mesmo abusivas. Podemos mesmo ir mais longe, formulando a hipótese de que esta falha epistemológica, devido à excessiva generalidade e ambiguidade da noção de contexto, poderia autorizar a interferência das representações sociais e dos postulados básicos do pensamento coletivo na interpretação dos fatos.

Convém notar que a própria noção de contexto se refere a uma construção epistêmica. Não se trata de uma realidade dada à observação, claramente delimitada no tempo e no espaço. Trata-se, antes, de um conceito que permite referir uma região heterogênea da realidade, cuja complexidade e multidimensionalidade tornam impossível isolar a sua variabilidade, sem se cair na esquematização.

A título de ilustração, entre os níveis que podemos ter de tratar relativamente à dimensão histórica de um contexto, encontramos o da história oficial, o dos historiadores, o da memória coletiva ou o da experiência individual de certos acontecimentos. Cada uma dessas histórias ou memórias obedece, por um lado, a uma lógica própria que não pode ser reduzida a um dos outros níveis e, por outro lado, a uma propensão estranha às dos outros.

De um modo mais geral, à luz do princípio da incerteza (Heisenberg, 1958), transposto para a filosofia do conhecimento, a ideia de que estamos limitados no nosso conhecimento da realidade pelos nossos instrumentos e métodos de observação seria tanto mais válida no que diz respeito aos determinismos produzidos por aquilo a que chamamos "contexto", uma vez que este último é, em si mesmo, elusivo enquanto objeto epistêmico.

A questão da nossa capacidade ou incapacidade ontológica para descrever um contexto levanta, também, a questão da nossa objetividade no modo como lhe impomos forma e conteúdo.

É o caso, por exemplo, do conceito de "razão" que está na base de certas abordagens da psicologia - ainda que criticadas (como o cognitivismo clássico) - ou dos primórdios da antropologia - hoje largamente ultrapassadas⁶ (como a de Morgan ou a de Frazer). Nessas abordagens, existe um padrão de funcionamento ótimo da razão, o da racionalidade formal, o qual, para que um indivíduo ou uma comunidade possam ser considerados "adaptados", "evoluídos" ou "civilizados", deve ser aplicado à sua gestão da vida quotidiana e das situações sociais. Trata-se de uma construção teórica, paradigmática, como a descrita por Kuhn (1962), que influencia a forma como uma ciência é praticada. A construção teórica da razão, tal como descrita acima, implica que as sociedades podem ser classificadas de acordo com um suposto grau de "racionalidade", que existe um padrão único para o qual a humanidade tende e que corresponde a um funcionamento ótimo, do qual as sociedades ocidentais são o modelo (Lévy-Bruhl, 1922; Moscovici, 2012; Ben Alaya, 2020). Em última análise, tal como o senso comum, os próprios cientistas são influenciados na sua percepção e interpretação de certos fatos empíricos por "estilos de pensamento" coletivos, tal como definidos por Fleck (1979). Algumas teorias permanecem resistentes à refutação, no sentido de Lakatos (1978),

⁶ Pour une critique, se référer à Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press; Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, D. Reidel Publishing Co.; Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press; Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and The Mind's Hidden Complexities*, Basic Books; Clark, A. & Chalmers, D. (1998). *The Extended Mind*, *Analysis*, 58(1), 7-19...

devido à naturalização das construções epistêmicas que lhes estão subjacentes e à própria estrutura das disciplinas científicas (Foucault, 1970).

É importante estudar o contexto como um processo. Em vez de uma apreensão mecânica das dimensões de um contexto no estudo das representações sociais, propomos considerá-lo do ponto de vista dos processos de construção social que ele implica. Dois quadros teóricos podem ser utilizados para operacionalizar essa ideia: o interacionismo simbólico e as suas extensões, o construtivismo e o construcionismo.

O quadro teórico do interacionismo simbólico, no final da década de 1930, constituiu um novo paradigma iniciado por G. H. Mead (1863-1931). Herdeira da filosofia pragmática, essa corrente rompeu com o behaviorismo, por um lado, e com a psicanálise, por outro. Mais tarde, Blumer (1969) integrou essa nova tendência na Escola de Chicago. Ela se caracteriza por um método de observação direta das interações (uma abordagem oposta ao funcionalismo e ao culturalismo). É também importante notar que o interacionismo simbólico rejeita o determinismo biológico e social do indivíduo, um pressuposto muito em voga na época.

Segundo Blumer, o paradigma do interacionismo simbólico é definido por três princípios fundamentais: i) Reagimos de acordo com o significado que nos é dado e não de acordo com uma realidade objetiva; ii) O significado é construído por meio de interações interindividuais em uma dada situação, em uma realidade intersubjetiva baseada em símbolos linguísticos partilhados. Nessa perspectiva, "o universo dos significados emerge de um processo de cooperação e de adaptação mútua no seio do grupo social" (Quiroz, 1997, p. 31) e; o próprio significado é processado pelos indivíduos com base nas suas próprias interpretações no decurso das suas interações, e estes ajustam o seu comportamento de acordo com a sua compreensão das expectativas e reações dos outros. O efeito desse processo interpretativo é a criação de um novo significado para cada indivíduo, transformando constantemente os significados dos objetos.

A esses princípios fundamentais foi acrescentado o princípio de que, enquanto atores sociais, os indivíduos têm uma atividade reflexiva. Isso

significa que refletem sobre o seu próprio comportamento e o dos outros. Essa reflexividade influencia a forma como desempenham os seus papéis sociais e interagem com os outros. De acordo com Goffman (1959), os indivíduos apresentam-se e atuam em diferentes contextos sociais, à maneira de uma representação teatral.

De um ponto de vista metodológico, o interacionismo simbólico inspira-se na tradição compreensiva - em contraste com a abordagem explicativa - e propõe a noção de teoria fundamentada, tal como formulada por Strauss e Corbin (1990). Essa abordagem propõe um método para desenvolver sistematicamente uma teoria baseada em fatos empíricos observados.

Ao estabelecer os princípios fundamentais do interacionismo simbólico, podemos obter uma nova compreensão da realidade vivida pelos indivíduos. Não estamos a lidar com uma realidade absoluta, mas com uma realidade socialmente construída. Isso, por sua vez, exige que ultrapassemos os quadros deterministas que estamos habituados a utilizar para estudar os efeitos dos contextos.

Contudo, continuamos a precisar de aceder ao funcionamento dessa construção social. Por sua vez, o construtivismo e o construcionismo fornecem uma abordagem a alguns dos mecanismos envolvidos.

O construtivismo foi iniciado por Piaget em 1923, como contracorrente do behaviorismo. Segundo Piaget, o sujeito constrói a sua representação da realidade por meio da atividade. Mais tarde, Berger e Luckmann (1966) formularam a sua teoria da construção social da realidade, baseando-se na tradição fenomenológica e, mais especificamente, no trabalho de Schütz (2012). O construcionismo vê a realidade social e os fenômenos sociais como "construídos", institucionalizados e subsequentemente transformados em tradições, ou seja, naturalizados. Esse processo de construção ocorre por meio de interações.

É de notar que, embora o construtivismo aceite a ideia de estruturas cognitivas universais, o construcionismo não reconhece a possibilidade de um conhecimento padrão da realidade. Segundo o construtivismo, o que

consideramos verdadeiro é determinado pela cultura e pela história dos coletivos.

No final dessa revisão de alguns modelos que abrem a possibilidade de conceber o papel do contexto em termos de processo de construção, verifica-se que este último diz respeito a vários aspectos: o da elaboração de uma realidade simbólica através da criação de sentido a partir de interações interindividuais; a reflexividade dos indivíduos no tratamento do significado gerado; o ajustamento do comportamento individual em função do processo de interpretação das expectativas e reações dos outros; o da encenação pelos indivíduos dos seus papéis sociais (interacionismo simbólico).

Por sua vez, há a construção do conhecimento do mundo por meio da atividade (construtivismo) e a construção da própria realidade por meio da interação (construcionismo).

Mas como é que esses processos podem, efetivamente, criar a realidade? Para demonstrá-lo, tomemos como exemplo o papel da designação de objetos e o que isso implica ao nível da realidade. Designar um objeto por uma simples categoria, um nome, é trazê-lo à existência, para usar a fórmula de Austin (1962). Além disso, não só o poder de atribuir um nome manifesta certo estatuto social (dominante, neste caso), como essa atribuição circunscreve (para usar a expressão de Fraïssé, 2020) "os espaços de representação" e é imposta aos indivíduos "como outras tantas formas de agir sobre as suas existências", segundo os grupos dominantes.

A título de ilustração, consideremos a questão do chamado véu "islâmico" na França. Recomendado pelas autoridades religiosas para as mulheres, o véu não é mais característico do Islão do que do judaísmo ou do cristianismo, e há provas de que o véu tem origens bíblicas (Ben Miled, 2017; Anderson, 1989), incluindo origens mesopotâmicas, egípcias e gregas antebíblicas (Robins, 1993; Boardman, 1999; Leick, 2001...). No entanto, durante o caso Creil, em 1989, os meios de comunicação social franceses referiram-se ao lenço usado pelas alunas que se recusavam a tirá-lo nas aulas como o "lenço islâmico". Desde então, a sua caracterização como "islâmico" na França, no discurso oficial e mediático comum, contribuiu para a criação de

um significado particular: usá-lo só pode ser o ato de uma mulher muçulmana e não o usar significa não pertencer ao Islão. Daí a ideia, tanto entre os que se identificam com a categoria "muçulmano" como entre os que não se identificam, de que o véu é um sinal exclusivo de pertença ao Islão, e (por vezes) necessário.

Embora o acontecimento de Creil, que foi isolado na altura, e alguns outros acontecimentos semelhantes, mas minoritários, pudessem ter sido agrupados sob um rótulo menos exclusivo de Islão, a sua associação sistemática ao Islão contribuiu para a ideia de que, se quisermos afirmar a nossa pertença a essa religião enquanto mulheres, devemos usar o véu e, enquanto homens, devemos defendê-lo. Ao mesmo tempo, o uso da cabeça é um sinal de que o véu é um sinal de que a religião é um sinal de pertença.

Ao mesmo tempo, o uso do véu conduz à estigmatização e à discriminação, o que, por sua vez, leva a um maior sentimento de pertença ao Islão entre algumas das pessoas afetadas.

Tomemos como exemplo o contexto tunisino. O termo "islâmico" não foi utilizado em relação ao uso do véu pelas mulheres, que também surgiu nos anos 80 (Zeghal, 1999, Roy, 1994; Murphy, 1999), mas sim o termo "khwenjiya", que designava na altura uma orientação político-religiosa particular, a dos "irmãos muçulmanos", surgida no Egito em 1928 e que esteve na origem do fenómeno naquela altura. É certo que o uso do véu se difundiu desde então, mas o sentido que assume na sua forma comum (por oposição ao da corrente jihadista) inscreve-se em uma dinâmica muito diferente: atualmente, não é um lugar de afirmação de uma identidade oposta à dos outros tunisinos, mas é concebido como o resultado de uma escolha pessoal.

É provável que, desde os acontecimentos de Creil, na França, não tivéssemos rotulado imediatamente as mulheres que usam véu como "muçulmanas", nem rotulado sistematicamente a categoria dos "muçulmanos" como defensores desse sinal distintivo. Teríamos assistido a uma focalização não no Islão e na sua "compatibilidade" ou não com os valores da República, mas no papel da religião em geral (não especificamente do Islão), no papel da religião em particular e nas suas ligações com a questão da discriminação

e as suas consequências, ou seja, a retirada identitária. A qualificação do lenço como "islâmico" torna-o simultaneamente exclusivo e geral para os muçulmanos, tornando-se, por um lado, um marcador de identidade àqueles para quem a identificação com o Islão era uma forma de melhorar a sua autoimagem face a um ambiente hostil e, por outro, um estigma gerador de condições discriminatórias.

Pelo exposto, podemos ver como uma realidade social pode ter surgido através de um processo de construção social.

Na sequência desse primeiro exemplo, podemos considerar o exemplo, também na França, da problematização e do debate polarizado em torno da compatibilidade do Islão com os valores republicanos e com os valores, supostamente, do "Ocidente" na Europa. Pode argumentar-se que o debate está automaticamente viciado se considerarmos que nenhum dos três sistemas doutrinários monoteístas (judeu, cristão ou muçulmano) é compatível com os valores humanistas e universalistas, com a possível exceção de algumas correntes do pensamento sufi muçulmano, cabalístico judeu ou místico cristão⁷. Em uma análise mais aprofundada, os debates opõem dois elementos que pertencem a níveis de realidade diferentes: por um lado, um sistema doutrinal cujos contornos nunca são especificados em termos de ramo, escola, corrente ou cânone, e, por outro, quer um sistema político (republicano, neste caso), quer uma entidade geográfica e cultural, ela própria correspondente a uma construção epistêmica: o "Ocidente". Nesse caso, para que o debate produzisse um resultado satisfatório de co-construção, teria sido necessário contrastar práticas específicas (que poderiam, aliás, não ser exclusivas do Islão, como no caso de não revelar o cabelo) com as condições mínimas do tecido social na França.

É muito provável que a escalada observada desde então, tanto em termos de proibições de supostos sinais de filiação religiosa no espaço público (véu, bukini, abaya, etc.) e de estigmatização das pessoas atribuídas à categoria de "muçulmanos", como em termos de afirmações ostensivas e

⁷ Para mais pormenores, consultar Schimmel (1975); MacGinn (1991-2012); Scholem, (1946).

cada vez mais generalizadas de pertença ao Islão, seja o resultado de um processo de construção de uma realidade social na França.

Isso revela que os contextos devem ser permanentemente levados em consideração para entendermos a realidade e os projetos futuros das pessoas, como será verificado a seguir sobre o ensino médio na realidade paraense.

OS CONTEXTOS DE ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE VIDA DAS ESCOLAS PARAENSES

O estado do Pará é o segundo maior do Brasil em extensão territorial. Pertence à Região Norte e está incluído na chamada Amazônia brasileira, que abrange nove estados. Entre seus aspectos culturais, destaca-se a variedade de ritmos e danças, uma culinária variada e, no que se refere aos aspectos da política educacional, possui uma das mais baixas posições no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), forte estímulo às parcerias público-privadas e uma organização pública independente de governos que há anos não leva em consideração as peculiaridades locais, como as escolas das ilhas, estradas, campo e cidade, que possuem demandas próprias (Vale, 2022; Vale e Santos, 2022; Vale, 2024).

Quando a pesquisa se propôs a identificar a relação entre educação e projeto de vida, os achados do Pará teriam que ser analisados na sua peculiaridade, sem desconsiderar as questões exógenas, porque cada escola reporta uma vivência que, por sua vez, irá refletir em perspectivas de vida do hoje e do futuro do público do ensino médio. Para essa identificação, foram realizadas, no período de 05 a 11 de setembro de 2023, visitas técnicas nas escolas do estado do Pará. Entre elas, destacamos duas:

A primeira delas é uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental localizada em uma comunidade Quilombola, que se constitui na relação com esfera estadual na forma de anexo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Benvinda de Araújo Pontes, no município de Abaetetuba, em que, no dia 05/09/2023, foi feita a primeira atividade da pesquisa Educação e Projeto de Vida, que se constituiu em diálogos com profissionais e observação da rotina escolar do curso do Ensino Médio. Foram

observados a infraestrutura da instituição, a organização para atender os/as estudantes da rede estadual e o espaço territorial onde está localizada a escola – área de quilombo, em que é predominante o cultivo do açaí. Tivemos a possibilidade de assistir à programação de comemoração alusiva à Semana da Pátria, realizada por funcionários, estudantes e famílias.

No diálogo com a coordenação pedagógica, foi exposto as condições de transporte, estrutura, rotina de vida familiar dos/as estudantes e falta de segurança, o que desencadeia a imigração das famílias para a cidade, cuja situação impacta na escola. Foi registrado que a maioria dos/as professores/as moram na cidade, e precisam sair mais cedo por conta do risco de deslocamento. Esses são fatores levaram a comunidade reunir-se e propor alteração de horários no expediente escolar, ou seja, efetivamente os/as estudantes têm uma jornada diária de 3,30h/dia, embora reconheçam que há um prejuízo decorrente da diminuição do horário de estudo, em razão de o/a professor/a não residir na localidade, são fatores que se somam as condições de sala de aula, onde é muito quente e a carência de professores - há 4 componentes sem professor (Filosofia, Química, Sociologia, Espanhol).

Foi destacado, também, a convivência dos/as jovens com vícios, pois os/as estudantes, em sua maioria, iniciam a atividade laboral remunerada no início da juventude, uma vez que no território circula muito dinheiro, em razão da atividade do açaí, em que os/as estudantes atuam como trabalhadores dessa atividade produtiva, exercendo a tarefa de peconheiros, onde utilizam um instrumento feito de corda, folha ou saco para subirem nas árvores altas e coletaram o fruto do açaí.

Com relação ao transporte, foi identificado que se trata apenas de uma embarcação, que leva os/as estudantes do turno da manhã e traz os/as do turno da tarde, de localidades onde moram até 30 estudantes. Com isso, o projeto de Reforço Escolar, denominado de “Prepara”, destinado aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, que deveria ocorrer no contraturno, com a perspectiva de melhorar o desempenho no exame paraense, não está acontecendo da forma planejada e nem na proposta apresentada pela escola, que seria assegurar

o almoço na escola e o transporte, a fim de conseguir absorver todos os/as estudantes em 3 dias da semana.

Um fator importante é que a alimentação e o transporte são conduzidos pela esfera municipal. Porém, com dinâmicas como a do contraturno, não há insumos suficientes para atender os/as estudantes que moram distante da escola com mais de uma alimentação no dia, uma vez que o transporte é o mesmo para condução de dois grupos diferentes de estudantes e o tempo de deslocamento os impossibilita de irem até sua residência para almoçar e retornar à atividade no outro turno, ou seja, não dá para cumprir o planejado pelo Projeto Prepara com atendimento dentro das necessidades da realidade dos/as estudantes.

Foi destacado ainda nesse diálogo, que apesar de escola não trabalhar com a oferta modular e já estar considerada em fase de efetivação do currículo do Novo Ensino Médio (NEM), os/as professores/as não estão trabalhando a nova matriz curricular, embora os/as estudantes sejam matriculados no NEM.

A comunidade recebe a denominação de Rio Itacuruçá – na língua Urubá –, o que significa “cruz de pedra”, pois esse é o formato do rio. Na nascente, abrigavam-se os quilombolas contra a investida (perigo) de captura pelos brancos. É também dessa localidade que se origina uma embarcação movida a remo utilizada por muitos moradores até de outras ilhas do município, cuja arquitetura foi criada pelos povos quilombolas para facilitar o deslocamento no curso do rio, todavia, não há a incorporação das questões tradicionais do território na Proposta Pedagógica do Ensino Médio, que tem implicações diretas para aqueles que devem planejar seu futuro na etapa da adolescência, como demanda a Reforma do Ensino Médio (Baumann Achterberg e Adolfo Terrazan, 2023). Assim como não se sobressai como uma necessidade um trabalho sobre igualdade de gênero, nem mesmo com a questão da cor da pele ou identidade religiosa, pois do ponto de vista religioso a comunidade festeja os santos da religião católica São Miguel, Santo Antônio e São Sebastião.

A segunda escola de nossa análise, visitada, em 06/09/2023, foi a única escola municipal de Ensino Médio da rede pública municipal, localizada no município de Belém – capital do Pará, sendo que a atividade se desenvolveu por meio de uma caminhada nas dependências da instituição, acompanhada pelos/as professores/as, que realizaram a narrativa do surgimento da Escola ocorrida nos anos de 1980, em decorrência da adesão ao Movimento Ambientalista.

O percurso da caminhada iniciou pelo primeiro espaço da instituição, denominado de “Bosquinho”, assim como foi apresentada a estrutura completa. Na narrativa, foi destacado que a escola se iniciou pelo movimento de proteger a área e assegurar a educação dos filhos dos trabalhadores, que são os/as estudantes dos bairros e comunidades do território em que a escola está inserida.

A instituição é coordenada por uma Fundação, cuja presidência é definida pela Indicação da administração municipal. A proposta pedagógica contempla a oferta de educação infantil, ensino fundamental de 9 anos, ensino médio – técnico em meio ambiente, com jornada de 9 horas diária, e Educação de Jovens e adultos – EJA, no turno da noite. Além disso, possui parceria com o Instituto Federal do Pará (IFPA) para a oferta de educação superior, por meio do Programa Forma Pará.

Na organização didático-pedagógica, realiza aulas no período diurno, das 8h às 17h, estágio supervisionado – realizado com os projetos da escola, Projeto de Vida – realizado no 3º ano do ensino médio, integrante da filosofia da escola, planejamento e pesquisa, sob a supervisão de docentes da área técnica, e os seguintes projetos articulados: cursinho popular, Forma Pará, Geoflorescimento, Viveiro Educador, Casarão da Cultura, Meliponário Uruçu, maquetes e reciclagem de papel.

O ingresso no ensino médio ocorre por meio de processo seletivo. Os estudantes tem representante no Conselho, e a possibilidade de escolher o local para realização de estágio dentro do catálogo de parcerias. Os/as estudantes do ensino fundamental podem participar, no formato de voluntariado, sob acompanhamento docente, nos projetos articulados. A

escola segue as orientações da BNCC e o documento curricular do município de Belém e adota o livro didático do programa nacional. Contudo, não efetiva a orientação curricular da Reforma do Ensino Médio.

CONCLUSÃO

Tendo em conta o que precede, parece que uma abordagem ótima do papel do "contexto" no estudo dos fenômenos sociais – e, a fortiori, no estudo das representações sociais – exige que nos debrucemos tanto sobre as suas características como sobre os processos envolvidos na sua geração enquanto constituintes de uma realidade social. Esse nível de análise dos processos corresponde ao campo da psicologia social por excelência, ou seja, aquele que tem em conta as interações entre o indivíduo e o coletivo, as relações intergrupais, os postulados básicos do pensamento social, etc.

Os fatores relacionados com os exemplos que ilustram a nossa reflexão estão longe de ser exclusivos. Correspondem à categorização social e às relações intergrupais. Mas as questões levantadas sobre o véu ou o debate sobre a "compatibilidade" do Islão poderiam igualmente ser tratadas por meio da análise conversacional e do diálogo, por exemplo; ou ainda, por meio das práticas quotidianas e institucionais de discriminação ou de afirmação de identidade.

Note-se, também, que consideramos o papel da nomeação dos objetos como um dos pontos decisivos para ilustrar o processo de construção social de uma realidade, mas outros fatos podem ser igualmente ativos neste processo. A presença de paradoxos no sentido da abordagem sistêmica, os pressupostos implícitos subjacentes aos discursos, e muitos outros fatos, também, desempenhariam um papel na geração dessa realidade. O problema que deve ser abordado aqui é a grande complexidade dos fenômenos e das suas interações.

Assim, no horizonte de que homens e mulheres devem e podem explorar possibilidades de revolucionar suas condições de existência, efetivar o rompimento da pseudoconcreticidade da realidade social, que se concretiza por meio das condições de produção e reprodução da existência social das

pessoas, em uma sociedade marcada pela luta de classes, se instaura a exigência de um esforço construtor de uma interpretação do real que vá para além de uma representação caótica do todo, típico das vivências cotidianas.

Esse percurso se constitui na necessidade de reflexões sobre os fundamentos teóricos, com a investida de compreender, criticamente, como a organização do campo educacional, em termos de componentes, métodos e paradigmas se constituiu do ponto de vista da sua concepção como processo de conhecimento e de referência para as práticas educativas, cuja compreensão exige a percepção da existência de aspectos culturais e sociais, bem como, também, o reconhecimento da existência de universos simbólicos e culturais não concebidos em distintos contextos institucionais, constituindo-se em exclusão de saberes, pois ao não serem contidos na concepção das propostas pedagógicas, reverberam em exclusão escolar, social, de culturas, de metodologias e de saberes.

Ao problematizarmos os contextos em que são viabilizados os Projetos de Vida dos jovens do EM no Pará, na perspectiva de analisar as referências presentes nos diferentes contextos das escolas de ensino médio da Amazônia paraense e seu reconhecimento ou não no desenvolvimento dos Projetos de Vida dos estudantes orientados pela escola, vemos que, no caso em estudo, dos projetos de vida de estudantes do ensino médio da Amazônia paraense enquanto direito humano, diferentes fatores se fazem presentes nas referências que ancoram professores/as e estudantes para orientação e construção desses projetos de vida, que abrigam desde a forma de gerenciamento da escola, se gestada diretamente pelo poder público ou por organizações intermediárias, até aspectos da cultura, economia religiosidade, tradições da comunidade em que a escola está localizada, limitações do alcance das políticas públicas em termos de transporte escolar, alimentação escolar, quadro docente, execução da política curricular nas realidades externas do centro urbano, que reverberam-se em limites (escola do campo) – alunos com redução de jornada ou potencialidades (escola localizada na capital) – alunos tem acesso a projetos e componentes muito antes da Lei da Reforma.

Essas particularidades dos contextos em que se inserem as escolas e a vida de estudantes, apesar de interferirem no desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, na orientação dos projetos de vida dos estudantes, pois na escola do campo os estudantes tem o direito de carga horária diária ao ensino negado em razão da limitação do alcance das políticas públicas, não são contemplados na forma de abordagem e de gestão da organização pedagógica, incluindo os exames de larga escala, pois são avaliados como se estivessem tendo a mediação do conhecimento equânime em toda a rede pública estadual.

Com isso, compreendemos ser necessário tanto nas investigações que problematizam a questão do contexto quanto nas proposições das políticas que visam assegurar o direito humano à educação, não desconsiderar os elementos presentes no cotidiano institucional e na vida dos sujeitos que o constituem, sob pena de realizar a construção de projetos de vida apenas no âmbito da propagação, negando a possibilidade de emergência do inédito viável e a potencialidade do ser mais.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. W. (Ed.). **The living world of the Old Testament**, 4th Edition, London: Longman. 1989.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**, Oxford: Oxford University Press. 1962.

ALAYA, D. B. **Pensamento social e a questão da racionalidade, Educação e cultura contemporânea**, vol. 17, nº50, pp.3-15. 2020.

ALAYA, D. B.; Campos, P. **La représentation sociale de la mondialisation: contenu, structure et organisation**, Bulletin de Psychologie, 60(1), pp.35-47. 2007.

BAUMANN ACHTERBERG, G.; ADOLFO TERRAZZAN, E. EMPREENDER, DECIDIR O FUTURO E NAVEGAR EM MARES INCERTOS: o mundo do trabalho em livros didáticos sobre projeto de vida. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023046, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2224. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2224>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BEN Miled, E. **Les racines bibliques du voile**, Paris: L'Harmattan. 2017.

BERGER & LUCKMAN. **The Social Construction of Reality**. A treatise in the sociology of knowledge, NY: Anchor books. 1966.

BLUMER, H. **Symbolic Interactionism: Perspective and Method**, NJ, Prentice-Hall. 1969.

BOARDMAN, J. **The Greeks Overseas: Their early colonies and trade**, 4th Ed., London: Thames & Hudson. 1999.

BRASIL. **Base Nacional. Comum Curricular**. Brasília. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 21 de novembro 2018**. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção I, p. 21.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília, 2018. 3ª reimpressão, simplificada. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

CHAUI, M. O que é política? In: NOVAES, A. (Org.). **O esquecimento da política**. Rio de Janeiro: Agir, 2007, p. 27-54.

FLECK, L. **Genesis and Development of a Scientific Fact**. Chicago: University of Chicago Press. 1979.

FOUCAULT, M. **The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences**, London: Tavistock. 1970.

FRAÏSSÉ, C. **Des Stratégies d'auto et d'hétéro-nomination**. De l'appropriation à la reconfiguration, Paris: L'Harmattan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

GOFFMAN, E. **La présentation de soi dans la vie quotidienne**, Paris: Les Editions de Minuit. 1959.

HEISENBERG, W. **Physics and philosophy: The revolution in modern science**, NY: Harper & Brothers. 1958.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press. 1962.

LAKATOS, I. **The Methodology of Scientific Research Programs: Philosophical Papers, Volume 1**, Cambridge: Cambridge University Press. 1978.



- LEICK, G. **Women in Ancient Mesopotamia**, Oxford: Blackwell Publishers. 2001.
- LÉVY-BRUHL. **La mentalité primitive**, Paris: Presses Universitaires de France. 1922.
- MACGINN, B. **The presence of God: A history of Western Christian Mysticism** (Vol. 1-5), NY: Crossroad Herder. 1991-2012.
- MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2010.
- MEAD, G. H. **The Philosophy of the Act**, Chicago: University of Chicago Press. 1938.
- MOSCOVICI, S. **Raison et cultures**, Paris: EHESS. 2012.
- MURPHY, E. **Economic and political change in Tunisia: From Bourguiba to Ben Ali**, NY: Palgrave Macmillan. 1999.
- QUIEROZ, J. M. de. **L'école et ses sociologies**, Paris: Nathan. 1997.
- ROBINS, G. **Women in Ancient Egypt**, Cambridge: Cambridge University Press. 1993.
- ROY, O. **The failure of political Islam**, MA: Harvard University Press. 1994.
- SANTOS, E. M. N.; LIMA, F. W. C.; VALE, C. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 54, p. e8338, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n54.8338. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8338>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas – SP: Autores Associados. 2008.
- SCHIMMEL, A. **Mystical dimensions of Islam**, Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press. 1975.
- SCHOLEM, G. **Major Trends in Jewishmysticism**, NY: Schocken Books. 1946.
- SCHÜTZ, A. **La construction significative du monde social: Introduction à la sociologie compréhensive**, Paris: Editions de l'EHESS. 2012.
- STRAUSS, A., & Corbin, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**, CA: Sage Publications. 1990.
- TONET, I. **A educação contra o capital**. Maceió: Coletivo Veredas. 2016.



ZEGHAL, M. **Islamism in Tunisia**: A turn in the World's new modernity, The Middle East Journal, 53(2), pp.242-261. 1999.

VALE, C. **A educação como negócio social na Amazônia paraense**. 199f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2022.

VALE, C.; SANTOS, T. F. A. M. A mercantilização do ensino médio paraense. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 11, n. 2, 2022. DOI: 10.35819/tear.v11.n2.a6256. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6256>. Acesso em: 28 abr. 2024.

VALE, C. Negócios sociais via "Setor Dois e Meio" como estratégia de expansão privatista na educação básica do Pará. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 13, n. 1, 2024. DOI: 10.35819/tear.v13.n1.a7197. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/7197>. Acesso em: 28 abr. 2024.

Recebido em: 04 de junho de 2024.

Aprovado em: 17 de junho de 2024.

Publicado em: 27 de setembro de 2024.

