

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
PPGEDU – MESTRADO E DOUTORADO**

GABRIELI SCHAFFER

**RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E
TODAS E *BIOSOFIA* COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA**

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2023

GABRIELI SCHAFFER

**RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E
TODAS E *BIOFISIA* COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Câmpus de Frederico Westphalen, sob orientação do Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol.

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2023

S322r Schaffer, Gabrieli
Relações político-pedagógicas entre educação para todos e
todas e biosofia como promoção da vida com sabedoria / Gabrieli
Schaffer. – 2023.
112 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen,
2023.

Orientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol.

1. Educação. 2. Biosofia. 3. Filosofia. 4. Sabedoria. I. Cassol,
Claudionei Vicente. II. Título.

CDU 37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

GABRIELI SCHAFFER

**RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E
TODAS E *BIOFISIA* COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, sob orientação do Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol.

_____, ____ de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol - URI
Orientador

Profa. Dra. Vânia Lisa Fischer Cossetin – UNIJUÍ

Profa. Dra. Laísa Veronese Bisol - URI

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
URI/Câmpus de Frederico Westphalen;
Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS – CEP: 98400-000.

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti;
Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares;
Diretor Administrativo: Dr. Alzenir José de Vargas.

Departamento/Curso:

Departamento de Ciências Humanas;
Chefia: Ms. Maria Cristina Gubiani Aita;
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado e Doutorado;
Coordenadora: Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Orientador:

Dr. Claudionei Vicente Cassol.

Mestranda:

Gabrieli Schäffer

Linha de Pesquisa:

Políticas Públicas e Gestão em Educação

Temática:

Relações político-pedagógicas entre educação para todos e todas e biosofia como promoção da vida com sabedoria

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de rememorar toda a trajetória que me possibilitou chegar até aqui e, principalmente, todas as pessoas que pertencem a essa caminhada. Inicialmente, gostaria de agradecer aqueles que sempre estiveram ao meu lado: o meu pai Gerton e a minha mãe Clarice, pois durante toda a minha vida vocês foram o meu alicerce, impulsionando o meu caminhar e direcionando os meus passos para um caminhar seguro, cheio de oportunidades. Vocês sempre foram os meus exemplos de força e determinação.

Agradeço também a ele, que chegou para somar nesta caminhada, e que divide comigo os seus dias, meu companheiro que tem me incentivado e apoiado e que tornou esta trajetória mais leve e divertida: Pedro, é um privilégio dividir a vida com você! Obrigada por me animar nos momentos de desânimo e acreditar em meu potencial. Você é uma parte importante dessa conquista! À minha família, agradeço por todo o cuidado, apoio e compreensão, pela torcida nos momentos difíceis e por vibrarem comigo a cada conquista, pois sem vocês realizar esse sonho não seria possível!

Agradeço também ao meu orientador, professor doutor Claudionei Vicente Cassol, por todo o seu esforço, dedicação, e por deixar de lado os seus momentos de descanso para me auxiliar, sempre muito paciente. Agradeço imensamente todos os conselhos, reflexões, inquietações, provocações, que não foram iniciadas no período do Mestrado, mas que nos acompanham desde as disciplinas da Graduação em Pedagogia, quando fui sua aluna e, em seguida, bolsista de Iniciação Científica. Seguimos juntos em busca de qualificar as pesquisas científicas em educação!

Um agradecimento especial a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, os quais pertencem a esta trajetória e possibilitaram a reflexão sobre a educação em diferentes perspectivas, colaborando para a elaboração desta dissertação. Agradeço também aos professores e professoras do curso de Pedagogia da referida universidade, os quais foram fundamentais para despertar o meu interesse, potencial e motivação para alcançar esta conquista.

Não posso deixar de agradecer a todos e a todas, amigos(as), colegas de trabalho, alunos(as), que de algum modo estiveram comigo durante o

desenvolvimento deste estudo, principalmente a toda a equipe da Escola Municipal Cívico-Militar de Ensino Fundamental João Padilha do Nascimento e, também, da Escola Municipal de Educação Infantil Ledi Libardoni. Obrigada por todo o apoio, compreensão, incentivo e motivação para que a realização deste sonho fosse possível.

Agradeço também a todos aqueles que de algum modo intercederam nessa caminhada para a minha proteção, guiando meus passos e enfrentando os obstáculos. Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por todas as bênçãos recebidas até aqui, por terem possibilitado a força, a paciência e as oportunidades para a concretização deste sonho. Obrigada por terem me auxiliado a ser quem eu sou, por interceder a meu favor, por ser a força divina que tem permitido a realização de mais um sonho!

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto.

(Paulo Freire, 2003, p.85)

RESUMO

A temática da pesquisa compreende a educação como promoção da vida com sabedoria e as relações político-pedagógicas e educacionais entre educação para todos e todas. O objetivo desta pesquisa se desvela ao buscar a construção de uma compreensão conceitual para o termo *biosofia*, estudar educação para todos e todas na sua dimensão político-pedagógica e educacional, a partir da Conferência Mundial de Jomtien, e verificar as possibilidades de relações entre a educação para todos e todas e o desenvolvimento de uma concepção e cultura de vida com sabedoria. Assim, compreendemos que a busca por modificações no campo da educação, desde os conhecimentos considerados cientificamente importantes até as formas de avaliar a qualidade educacional, na dimensão nacional e internacional, as políticas públicas, a educação de formação integral, as instâncias sócio-políticas e a cidadania, parecem garantir movimentos de pensar e reflexões sobre os caminhos da educação, bem como uma certa qualidade humanista e científica no ensino e na aprendizagem e conduzem os/as estudantes a uma condição cidadã. Acima de tudo, é preciso, em educação para todos e para todas, uma metodologia e objetivos de educação integral – ciência e humanidade –, comprometida com pensar a vida, considerar a condição humana e visualizar o horizonte da dignidade humana, não sem a consciência da condição humana. Ao propor análises, investigações e compreensões do papel exercido pela escola na formação humana de estudantes, a presente pesquisa desenvolve-se com metodologia básica de cunho monográfico, realizada com análise bibliográfica e documental, com os métodos hipotético dedutivo e dialético-hermenêutico, com objetivo de dissertar sobre a dimensão pedagógica e cotidiana da educação para todos e todas como possibilidades político-pedagógica de promoção de vida com sabedoria. É preciso pensar uma educação que seja um caminho para a vida digna, para a equidade, para a justiça social e o estado democrático de direito. Considera-se que a aprendizagem ocorre em todos os momentos e durante toda a vida e, nesse sentido, despertar a sensibilidade desde os primeiros anos escolares dá condições de contribuir no desenvolvimento de uma vida que vai além da busca por condições financeiras e de consumismo. Portanto, que seja uma educação direcionada a uma vida com felicidade, compreendida aqui como a valorização de todos os momentos e experiências do nosso cotidiano. A felicidade não está em um ponto final ou em uma linha de chegada, mas ela acompanha a nossa trajetória, as nossas conquistas e as nossas perdas. Trata-se de uma educação em que a ciência, o desenvolvimento intelectual e emocional, as reflexões, as possibilidades de conhecer e a sabedoria são para todos e todas.

Palavras-chave: Educação para todos e todas. Educação integral. Biosofia. Sabedoria.

ABSTRACT

The research theme is education as the promotion of life with wisdom and the political-pedagogical and educational relationships between education for all. This research aims to build a conceptual understanding of the term biosophy, to study education for all in its political-pedagogical and educational dimension, based on the Jomtien World Conference, and to verify the possibilities of relationships between education for all and the development of a concept and culture of life with wisdom. Thus, we understand that the search for changes in the field of education, from the knowledge considered scientifically important to the ways of evaluating educational quality on a national and international scale, public policies, comprehensive education, socio-political instances and citizenship, seem to guarantee movements of thought and reflections on the paths of education, as well as a certain humanist and scientific quality in teaching and learning, and lead students to a condition of citizenship. Above all, education for all requires a methodology and objectives of integral education - science and humanity - committed to thinking about life, considering the human condition and visualising the horizon of human dignity, not without awareness of the human condition. By proposing analyses, investigations and understandings of the role played by the school in the human formation of students, this research is developed with a basic monographic methodology, carried out with bibliographic and documentary analysis, using the hypothetical deductive and dialectical-hermeneutic methods, with the aim of discussing the pedagogical and daily dimension of education for all as political-pedagogical possibilities for promoting life with wisdom. We need to think about education as a path to a dignified life, equity, social justice, and the democratic rule of law. It is considered that learning takes place at all times and throughout life and, in this sense, awakening sensitivity from the earliest school years enables us to contribute to the development of a life that goes beyond the pursuit of financial conditions and consumerism. Therefore, let it be an education aimed at a life of happiness, understood here as valuing all the moments and experiences of our daily lives. Happiness doesn't lie in an end point or a finish line, but it accompanies our journey, our achievements and our losses. This is an education in which science, intellectual and emotional development, reflection, the possibilities of knowing and wisdom are for everyone.

Keywords: Education for everyone. Integral education; Biosophy. Wisdom;

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	MOVIMENTOS DE COMPREENSÃO E INVESTIGAÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	23
3	BIOSOFIA: UMA FILOSOFIA QUE PENSA A VIDA COM CUIDADO DE MANUTENÇÃO E DEFESA.....	20
3.1	Clássicos sentidos de filosofia.....	20
3.2	Sabedoria: conceitos fundamentais.....	31
3.3	A vida na compreensão filosófica: apropriações.....	32
3.4	Biosofia: uma filosofia?.....	33
3.5	Sabedoria de vida: viver e aprender como atitudes permanentes.	41
4	EDUCAÇÃO PARA TODOS E PARA TODAS: DIMENSÃO PEDAGÓGICO-CIENTÍFICA – PRIMEIROS PASSOS PARA CONSTRUIR UMA VIDA COM SABEDORIA.....	44
4.1	Educação para todos e todas: formação na perspectiva da educação integral.....	44
4.2	A sabedoria da participação como compromisso pessoal com a coletividade: para aprofundar o debate sobre a educação básica no sentido da sabedoria, da cidadania e da política pública.....	49
4.3	Centralidades e potencialidades da Declaração Mundial de Educação para Todos: autonomia científica, intelectual e sócio cultural.....	57
4.4	Comunidade instituinte e a necessidade de fóruns e formação permanente: compromisso e sabedoria para/com a vida.....	62
4.5	Uma síntese que indicar a continuidade do debate necessário para promover sabedoria de vida a todos e todas.....	64
4.6	Educação e sabedoria para todos e todas: um compromisso ético com a vida.....	65
5	EDUCAÇÃO ENQUANTO SABEDORIA DE VIDA PARA TODOS E TODAS: DIMENSÃO SÓCIO-POLÍTICA: A VIDA COM SABEDORIA ENQUANTO DIREITO DE TODOS E TODAS.....	79
6	CONCLUSÃO.....	94

REFERÊNCIAS.....	107
------------------	-----

1 INTRODUÇÃO

Acreditamos ser relevante pensar que a educação desenvolvida através dos conhecimentos produzidos historicamente e direcionados unicamente à aplicação das avaliações nacionais e internacionais da educação não consegue atender as demandas dos/as estudantes. As preocupações trazidas ao ambiente escolar pelos estudantes, especialmente na escola básica, advindas dos contextos sócio-históricos e econômicos, culturais e emocionais, mostram necessidades mais urgentes e indicam a luta pela sobrevivência, pela dignidade, por espaços e pelo reconhecimento das organizações escolares. Mesmo assim, por inúmeras vezes, os indivíduos que chegam à escola são rotulados pela organização escolar como violentos, desobedientes, desinteressados e com problemas de aprendizagem. Nesses julgamentos não são considerados os conteúdos e as metodologias utilizadas pelos professores e, tampouco, entram nas análises as vivências, as situações e as contextualidades individuais.

Com as situações de existência fragilizadas, os indivíduos não demonstram interesse em aprender, pois não conseguem ver razões nos conteúdos e métodos deslocados de suas vivências, condições e possibilidades. Nesse contexto, aqui se situa a educação para a vida e a educação para todos e todas¹. A vida, a existência, já é de esforços para além dos muros da escola, de modo que a sala de aula acaba sendo um refúgio, um espaço mais de aconchego, de procura por identidade e por ser alguém, do que pela intelectualidade e pela formação científica para um grande número de indivíduos que acessam a escola. Desse modo, os(as) estudantes por compreenderem que o estudo é algo abstrato, distante e estranho, podem associá-lo a uma continuidade da opressão, da violência e do descaso com que são tratado/as na sociedade. Consequentemente, eles não encontram sentido e não empreendem esforços em realizar movimentos mais acadêmicos, científicos e teóricos.

Ainda que em hipótese, essas preocupações compõem um arcabouço da tematização que propomos nesse texto, composto pelos movimentos apresentados na sequência. A temática da pesquisa compreende a educação como promoção da vida com sabedoria na intersecção com a política educacional para todos e todas. Ela

¹ O uso da repetição dos termos no modo feminino tem o objetivo de trazer uma maior visibilidade ao público feminino, visto que essa intenção de escrita já é utilizada pelos autores dessa dissertação em suas diversas produções científicas.

compreende, desse modo, as relações político-pedagógicas e educacionais entre educação para todos e todas e a promoção da vida com sabedoria. Buscamos compreender como a educação, na sua dimensão pedagógica e de formação cotidiana, pode apresentar possibilidades de promover uma vida com sabedoria e instituir-se como política educacional para todos e para todas tanto no sentido do cotidiano para dentro da escola, quanto da escola para a as vivências diárias.

Para tanto, elencamos alguns questionamentos que embasam a intencionalidade da dissertação, direcionando os objetivos que propomos neste estudo. Assim, sobre sabedoria, qual definição podemos apresentar? A *biosofia*, enquanto um neologismo que nos esforçamos para construir e definir, pode ser compreendida como sabedoria de vida? Quais relações são possíveis, em nossa compreensão, sobre *biosofia* e educação? O que se pode compreender acerca de *Educação para Todos*, de acordo com o documento da Declaração Universal, de Jomtien, em 1990, e relacionar com a sabedoria que precisamos para organizar nossas vivências e experiências particulares e sociais? Que sentidos de educação para todos e para todas podemos pensar a partir da Declaração Universal de 1990?

Ademais, também buscamos identificar se é possível relacionar educação para todos e todas com o sentido que atribuímos para *biosofia*, enquanto sabedoria de vida. A *biosofia* tem condições de incorporar o sentido de educação cotidiana e educação acadêmica/ escolar? É possível que a *biosofia* possa ser compreendida como educação integral à medida que se ocupa com o ser humano nas suas plurais dimensões e com as diversas e variadas formas e manifestações de vida? Que relevâncias pedagógico-educacionais podem ser encontradas nas preocupações com uma vida com sabedoria que envolva todos e todas? A partir dessas problematizações, procuramos compreender se há identificações e relações possíveis entre educação para todos e todas e a vida com sabedoria, no sentido de valorizar os conhecimentos desenvolvidos nas experiências e vivências cotidianas e reconhecer a necessidade das instituições na sistematização e aprofundamento dos processos educativos para preservar, manter e dar continuidade à vida no cosmos.

A partir dos questionamentos iniciais, a pesquisa objetiva a construção de uma compreensão conceitual para o termo *biosofia*, além de estudar educação para todos e todas na sua dimensão político-pedagógica e educacional, a partir da Conferência Mundial de Jomtien e, por fim, verificar possibilidades de relações entre educação para todos e todas e o desenvolvimento de uma concepção e cultura de vida com

sabedoria. A fim de darmos conta da proposta geral para esta dissertação, envolvemo-nos com as questões que podem ser objetivadas, particularmente, através das seguintes intencionalidades: I) Construir uma definição para o termo *biosofia*, verificar as possibilidades de compreendê-la como sabedoria de vida, e as relações possíveis com a educação; II) Compreender o sentido de Educação para Todos, a partir do documento da Declaração Universal de Jomtien, em 1990 e desenvolver um sentido de educação para todos e para todas a partir da Declaração Universal; III) Relacionar educação para todos e todas com o sentido que atribuímos para a *biosofia*, enquanto sabedoria de vida, para incorporar compreensões de educação cotidiana e educação acadêmica, escolar, e educação de formação integral como preocupação com as plurais dimensões do ser humano e as diversas e variadas formas e manifestações de vida no cosmos.

A busca por modificações no campo da educação, desde os conhecimentos considerados cientificamente importantes até as formas de avaliar a qualidade educacional, na dimensão nacional e internacional, as políticas públicas, a educação de formação integral, as instâncias sócio-políticas e a cidadania, parecem garantir movimentos de pensar e reflexões sobre os caminhos da educação, numa certa qualidade humanista e científica no ensino e na aprendizagem, bem como conduzir os/as estudantes à uma condição de sujeitos. Desse modo, instigar os/as estudantes a refletir sobre as suas vivências em busca de situações que possam conduzir a resultados positivos diante dos problemas vivenciados e que se encontram para resolução é interessante tanto para a educação quanto para a *biosofia*. Mas, acima de tudo, é preciso, em educação para todos e para todas, com metodologia e objetivos omnilaterais, de integralidade, preocupada com pensar a vida em sentido ampliado, considerar a condição humana e visualizar o horizonte da dignidade humana, não sem a consciência da condição humana.

Logo, desejamos desenvolver a pesquisa a partir da temática da educação para todos e para todas, defendida em documentos, legislações e discursos daqueles e daquelas que criam, modificam e implementam as normativas capazes de assegurar políticas públicas, tanto a nível internacional quanto nacional. Que ela não seja apenas retórica, mas realidade e que implique a participação cada vez maior dos indivíduos nos debates e decisões, visto compreendermos que a vida é relação complexa de fronteiras relativas, que implica tudo, todos e todas. Visualizamos, neste ponto, uma lacuna na aplicação, na factibilidade da legislação e no conjunto da gestão

educacional: aquilo que é defendido como ideal se distancia cada vez mais do real. Desse modo, compreender as dificuldades discentes e docentes para transformar o cotidiano escolar, para trabalhar as principais temáticas que são necessidades vitais e urgentes, pode constituir significados e propostas para mudanças nos currículos da formação inicial e da formação permanente. Compreendemos, assim, que a distância entre o aprendizado na formação inicial nas universidades, para docentes, e a aplicabilidade das teorias no cotidiano da sala de aula, das escolas e das vivências, também é primordial para os(as) professores(as). Além disso, é importante estudar como professores e professoras desenvolvem a inclusão de seus(uas) estudantes, considerando todos os alunos e todas as alunas. Não somente alunos(as) com deficiência, mas todos e todas que sentem e demonstram estar com dificuldades em considerar a aprendizagem como algo importante e significativo, a fim de criar situações em que possam ser considerados sujeitos, desenvolvam uma identidade, e que participem dos seus aprendizados como contribuintes para resolver situações do cotidiano, tanto de ordem pessoal quanto coletiva, de âmbito social, político, econômico e cultural.

A curiosidade, a motivação e a inquietude frente a essa temática têm início no período da graduação, período no qual a autoria deste estudo, através de pesquisas no Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia) foi provocada a ler, pensar, refletir e analisar a realidade da educação brasileira. Surgem, desde então, questionamentos acerca de como, porquê, para quê e quem, com quem, seja possível construir mudanças. Com a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica, a dedicação maior a essas reflexões aproximaram-na de relações da educação, como a preparação para uma vida com sabedoria e um olhar na formação integral que possa considerar o cotidiano das vivências e experiências dos indivíduos e o saber escolar, não como separado e distantes, mas como possibilidade de aprimorar os conhecimentos para sustentar as vivências e experiências que são de relações complexas, entre as diversas e variadas formas e manifestações da vida e de plurais compreensões.

A partir dos estudos realizados, compreendemos que repensar a educação implica diretamente rever o que as leis e normativas salientam como base e direcionamento do processo de construção do conhecimento e da qualificação das vivências. É preciso que haja ensino e que ocorra a aprendizagem, e é urgente que se concretize a vida: que ela seja mantida, preservada, defendida e qualificada.

Quando pensamos em rever os currículos em aplicação, entendemos que é necessário compreender o que nos dizem as bases legais que os fundamentam. Há uma diversidade de legislações direcionadas ao direito de acesso à educação na idade certa. Durante esse período o(a) aluno(a) tem garantido, por lei, o desenvolvimento pleno em todas as dimensões do ser humano, o que implica ir além da construção do conhecimento científico hermético e abranger valores, sentimentos, emoções, autonomia, emancipação e intelectualidade. Isso implica uma nova dimensão da cientificidade que envolve a educação de formação omnilateral ou integral, sinônimo que adotamos nessa dissertação.

Na realidade escolar, percebemos que os(as) professores(as) encontram dificuldades em conseguir articular as dimensões do desenvolvimento da aprendizagem de seus(uas) alunos(as). Ao mesmo tempo em que procuram abrir planejamentos para práticas possibilitadoras do diálogo, da reflexão dos(as) educandos(as) e das suas realidades sociais, trazidas de forma muito acentuada ao ambiente escolar, encontram resistência ao se deparar com os currículos que norteiam as aulas. Ao trazer os embates postos pelos(as) alunos(as), os educadores e as educadoras são direcionados(as) a seguir o que os currículos rezam, gerando tensões em sala de aula.

Os(as) alunos(as) chegam com indagações e parecem querer dialogar sobre elas com seus/suas professores/as, tentando encontrar, nesse tensionamento, respostas ou soluções. Entendemos que ao pensar em modificações no campo da educação, precisamos transcender essa imanência que se apossa historicamente das instâncias decisórias para questionar o pensamento e o posicionamento de quem cria e modifica as normativas que orientam o trabalho escolar e educacional. Considerar as variações culturais de cada região, as necessidades específicas dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes e os contextos nos quais a escola se encontra é pedagógico e educativo, pois supera a mera preparação para as provas e avaliações internas e externas, as quais visam apenas estatísticas. Os(as) professores(as) precisam de formação para atender as demandas de estudantes, os quais cada vez mais têm necessidade de amparo legal e afetivo para desenvolver o seu trabalho, o seu aprendizado, a construção do seu conhecimento e da sua vida com sabedoria, eficácia, qualidade, amplamente e o mais próximo possível da plenitude.

O desenvolvimento de pesquisas na área de políticas públicas que fomentam a educação para todos e para todas, ao considerar as influências das legislações nas

ações educacionais, pode conduzir ao entendimento de como essa dinâmica acontece, quais são os resultados e como os sujeitos do processo reagem às imposições. Promover o diálogo frequente e contínuo entre as informações e propostas veiculadas e o que se desenvolve no ambiente escolar e, para além dele, parece possibilitar compreender as lacunas nos processos, as suas causas e, também, projetar soluções. Edgar Morin (2015), sociólogo francês, parece mostrar que a necessidade de compreender a educação vai muito além de simples conteúdos e disciplinas. Precisa ser uma ação pedagógica humanizada, voltando-se para a construção de visões críticas e reflexivas da realidade operacional, bem como da compreensão da realidade material virtual, ficcional e concreta. Isso inclui a compreensão de que os erros são inerentes ao ser humano e, além dessa inerência, podem durar a vida toda.

No entanto, refletir, analisar e perceber as mudanças geradas para não sermos feridos novamente pelas circunstâncias individuais e coletivas já é demonstração de sabedoria e nos aproxima da *biosofia*. Nas relações de aprendizagem de conversação, os(as) professores(as) estão habituados(as) a ensinar a verdade absoluta aos(às) alunos(as) e precisam se concentrar em mostrar que tudo está mudando, até mesmo o conhecimento científico. Com o desenvolvimento da ciência, essa situação tem ocorrido inúmeras vezes e deve ser considerada no processo de formação, o que mostra que a pesquisa constante e a busca pelo conhecimento não têm fim e, portanto, precisa ser realizada continuamente.

O atual cenário educacional sugere uma ampla discussão acerca do que é salientado como essencial na formação dos(as) estudantes. Com uma visão mercantilista da educação, o foco que está sendo apresentado pelas políticas educacionais do momento parece ser a formação para o mercado de trabalho, qualificação de mão-de-obra e ensino instrumentalizado, rápido, apressado e utilitarista. Ocorre, desse modo, a desvalorização da formação do pensar crítico, reflexivo e analítico. Os cursos de curta duração são os mais procurados e disputados, pois, os/as estudantes, de algum modo envolvidos pela propaganda da formação rápida para o mercado de trabalho que precisa de trabalhadores e trabalhadoras, apresentam a preocupação em encontrar uma profissão que lhes recompense financeiramente, mesmo que ainda precariamente. Assim, reforçam a sociedade do consumismo, espetacularizada como essencial, alimentam a dimensão do ter pelo atrativo do financeiro e afastam o pensar que qualifica o ser, a existência, a vida e a

dignidade humana. Desse modo, deixam uma grande margem disponível para o surgimento de futuras frustrações, pois não conseguem participar da ciranda do mercado.

À vista disso, destacamos ser fundamental, desde o início da formação para todos e todas, a validade do aprender a pensar e a conviver com as possibilidades de erros e acertos, entender as causas e consequências das escolhas e da educação para emancipar, no sentido de conseguir contornar as dificuldades. Estudantes chegam à escola trazendo conceitos, valores e ideais formados com base nas experiências sociais, familiares e culturais às quais estão expostos(as), de acordo com a sua realidade social. A escola e a docência apresentam possibilidades de serem portos com mais segurança para atender as demandas, compreender os contextos, a vida da comunidade e de seus indivíduos, de modo a assegurar os direitos de desenvolvimento, aprendizagem e construção do conhecimento como emancipação de todos e todas e qualificação das existências, da dignidade humana, e produzir, a vida toda, elementos que possam desenvolver vidas com sabedoria.

Saber ouvir e respeitar as formações sociais dos(as) estudantes pode facilitar o processo de construção do conhecimento, da emancipação, da autonomia e, nos conflitos e tensões próprios da existência, da dinâmica da vida, com base no diálogo, na troca permanente de informações e conhecimentos, na perspectiva da solidariedade, podem surgir possibilidades de análises e reflexões para superar carências, necessidades e injustiças, bem como o desenvolvimento das subjetividades. De tal maneira, podem surgir oportunidades de desenvolvimento do senso crítico e reflexivo e, ao mesmo tempo, de respeito, empatia e solidariedade com o(a) outro(a) semelhante e com as diversas e variadas formas e manifestações de vida. Saber ouvir e respeitar as diferentes opiniões permite ao indivíduo resolver questões mais complexas e, até mesmo desconfortantes, com mais tranquilidade, e analisar as ações e as suas consequências. A formação integral, omnilateral, em grande profusão midiática e ebulição no debate legislativo educacional, pode influenciar fortemente o desenvolvimento dos indivíduos. Seguidamente são repetidos discursos que ressaltam a importância de saber ouvir, pensar e refletir sobre a história a fim de tomar decisões para enfrentar os percalços encontrados no cotidiano. Com as decisões vêm as consequências, positivas ou negativas, impactando ativamente os próximos passos.

Ao propor a análise, a investigação e a compreensão do papel exercido pela instituição escolar na formação humana de estudantes, a presente pesquisa desenvolve-se com metodologia básica de cunho monográfico, com o objetivo de dissertar sobre a dimensão pedagógica e cotidiana da educação para todos e todas como possibilidade político-pedagógica de promoção de vida com sabedoria. Desenvolve-se abrangendo grande parte da “bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. [...] Em contato direto com [...] o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). A perspectiva documental também deve ser considerada, tendo em vista a análise da Declaração de Educação para Todos. Nesse sentido, o método hipotético-dedutivo nos auxilia, pois o documento tem – ainda que em hipótese – um sentido de inclusão, de política educacional democrática, omnilateral/integral e, assim, pretendemos compreender o documento como possibilidade para o desenvolvimento de uma educação que promova a vida com autonomia. Em nossa concepção, isso significa uma vida com sabedoria, com condições e possibilidades de pensar-se, pensar o coletivo e o desenvolvimento integral dos indivíduos e de suas relações com os demais indivíduos e com o conjunto da vida, não de modo simplificado, superficial e inconsequente, mas com sabedoria. Compreendemos, desse modo, algumas perspectivas de protagonismo científico que podem estar presentes no sentido de *biosofia*.

Com o método hipotético-dedutivo, a tematização pretende verificar a possibilidade de emancipação, protagonismo e de conhecimento científico dos indivíduos a partir da educação para todos, o que, em nossa compreensão, pode contribuir no desenvolvimento de processos que operam no sentido da *biosofia*, uma vida com sabedoria. Esse movimento nos coloca em análise qualitativa, o que parece exigir os recursos das análises dialéticas e hermenêuticas, tendo como base as afirmações desenvolvidas por Ernildo Stein (1983, p. 21-2), para quem

dialética e hermenêutica representam os dois caminhos através dos quais o debate atual sobre a questão do método como instrumento de produção de racionalidade, [...] se desenvolve numa esfera que transcende a fragmentação dos procedimentos científicos em geral.

Logo, a dialética e a hermenêutica, embora distanciam-se na sua conceituação e vertente epistemológica, operam aproximações na produção do conhecimento e na viabilidade de análises, pois “enquanto a crítica se dirige basicamente contra seu

tempo, a hermenêutica procura penetrar cautelosamente em seu tempo” (STEIN, 1983, p. 26).

Tanto a dialética, a crítica, quanto a hermenêutica, a interpretação, são adotadas nesse estudo para compreender as mensagens, as narrativas, os sentidos e pensar, enquanto possibilidade de qualificar a educação, os processos educativos, as relações do conhecimento com o cotidiano dos indivíduos para, a partir de uma compreensão de educação integral, debater sentidos para uma vida com sabedoria, que em nossa compreensão pode ser definido como *biosofia*, condição da qual todos e todas têm direito.

Os dois métodos, dialético e hermenêutico, mesmo que distintos, operam em relações como subsídios de uma união para ampliar as possibilidades de conhecer a temática em questão. O primeiro, baseado na aversão, e o segundo, na interseção/mediação, cursam juntos afim de produzir racionalidade (STEIN, 1983, p. 26), e buscam, ambos, o conhecimento e a qualificação da ciência, embora que por caminhos distintos, mas não opostos, porque o objetivo final é, justamente, o conhecer.

Ao utilizar os dois métodos nesta pesquisa, temos como objetivo propor e desenvolver reflexões filosóficas com base na temática da educação para todos e todas e trilhar caminhos que possam visualizar os direitos de aprendizagem de todos e todas, além de uma formação que cumpra os requisitos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação, no Brasil e, especialmente, do Documento de Educação para Todos, da Unesco. Isso se dá não para obter um bom desempenho em avaliações nacionais e internacionais, mas considerando a formação para a vida com base na ação e reflexão, com sabedoria, visão de conjunto – integral – e condições intelectuais, psicológicas, científicas e humanas de olhar a vida como bem maior, como acreditamos ser as possibilidades a partir da *biosofia*. Portanto,

A função de uma reflexão filosófica sobre dialética e hermenêutica não pode ser entendida como um simples trabalho epistemológico. Quando falamos da pretensão de universalidade desses dois métodos já nos situamos fora da tradicional doutrina do método. A questão que aqui desenvolvemos visa, ainda que não explicitamente, a própria questão da filosofia enquanto tal. (STEIN, 1983, p. 42).

Por isso, dialética e hermenêutica não podem ser consideradas como singelos utensílios de pensamento, mas meios pelos quais sabe-se da implacável

condição de participação da racionalidade em tudo aquilo que se conhece e que seja possível pensar. A diferenciação entre os métodos da ciência, chamados de procedimentos, e os da filosofia, é que os primeiros são exteriores ao objeto de estudo. Já os filosóficos e pedagógico-educativos estão imersos no objeto que está em estudo e fazem suas análises partindo do que está sendo feito (STEIN, 1983, p. 43). Neste estudo, essa articulação advém do pensar conceitualmente a partir de uma pluralidade de teóricos que discorrem, ponderam e oferecem produções conexas com a educação, o conhecimento e a sabedoria, e, também, considerando a relação da educação, dos acontecimentos práticos, cotidianos do ambiente escolar com suas implicações na vida social de estudantes, da comunidade e das instituições. Assim,

Hermenêutica e dialética representam, de maneira única e privilegiada, o travejamento de um tipo de forma devida do pensamento que não descola do mundo e da práxis vivida e por isso representa uma forma de vida que poderíamos caracterizar como precedendo a toda ciência e trabalho científico. É claro que estes métodos deixaram suas marcas no debate epistemológico, sobretudo no campo das ciências humanas; mas seu alcance ultrapassa os acanhados horizontes da questão epistemológica. (STEIN, 1983, p. 44).

Nessa relação, Stein (1983), considera que a dialética e a hermenêutica são a afirmação extrema, mais forte, do significado prático da racionalidade humana. Não apenas porque são dois métodos baseados na prática, mas também porque não existe prática em sentido pleno sem a visão da dialética e da hermenêutica. O que nos remete a uma ideia de práxis enquanto aprendizado para a vida, que considera a necessidade da reflexão, do debate, da ressignificação das compreensões e, desde esse ponto, a novas ações e compreensões. Portanto, no debate entre dialética e hermenêutica, filtra-se a afirmação da ética e da ideologia política. Esse significado prático, com sua expressividade mais radical, pode restaurar a verdadeira grandeza e dignidade da filosofia por meio de disputas metodológicas (STEIN, 1983, p. 44).

Para o desenvolvimento da análise dos materiais a serem utilizados como subsídios teóricos deste estudo, adotamos a relação entre a hermenêutica, interpretação, e a dialética, na perspectiva da Stein (1983), como possibilidade de identificar as teses centrais e circundantes e, delas auferir, a partir das leituras, interpretações de sentidos e significados que possam ser aproveitados para esclarecer a problemática de estudo desta pesquisa e relacionar uma vida com

sabedoria como centralidade da proposta da Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien em 1990.

Para esse intuito, propomos como subdivisão do estudo, além da Introdução e da parte dedicada ao Estado do Conhecimento, três capítulos que compõem o texto da dissertação e que, em nossa compreensão, desenvolvem uma sistemática progressiva para atender os objetivos e enfrentar a problemática da proposta, ainda que não de modo conclusivo, pois novos elementos surgem no decorrer do caminhar. Há, ao final da dissertação, um capítulo nominado para a Conclusão e as Referências.

No terceiro capítulo, Biosofia: uma filosofia que pensa a vida com cuidado de manutenção e defesa, propomos a conceituação do termo *biosofia* a partir de concepções e conceitos clássicos de filosofia, os quais são o suporte para desenvolver as compreensões sobre esse conceito. O uso do termo biosofia é recente, mas as pesquisas que já existem demonstram a sua validade. Esse conceito compreende a vida como um movimento, um fazer constante. A biosofia é uma sabedoria para/de vida, a qual considera os conhecimentos científicos e conhecimentos de vida, social e cultural. Conceituamos nesse capítulo a importância dos conhecimentos e aprendizagens que acontecem fora do ambiente escolar, além de pensar e refletir sobre a complexidade da vida para além da aquisição de bens materiais.

No quarto capítulo, Educação para todos e todas: dimensão pedagógico-científica – primeiros passos para construir uma vida com sabedoria, discorreremos sobre a influência do processo de ensino e aprendizagem na realidade social dos(as) estudantes. Analisamos o Anuário Brasileiro de Educação Básica, a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Manifesto dos Pioneiros da Educação, documentos que mostram a realidade da educação ao longo dos anos, na qual alguns aspectos assemelham-se com a realidade atual. Alguns pontos abordados compreendem a importância de buscar o desenvolvimento integral, de todas as dimensões humanas nos(as) estudantes, como repensar o eu, o outro, o nós e a relação estabelecida com o cosmos, enfim, a vida na sua totalidade. Para qualificar a educação, é fundamental repensar a formação de professores(as), funcionários(as) e estudantes, e estimular o desenvolvimento do diálogo nas relações entre família-escola-sociedade.

O quinto capítulo, Educação enquanto sabedoria de vida para todos e todas: dimensão sócio-política: a vida com sabedoria enquanto direito de todos e todas,

conceituamos como a educação de qualidade pode contribuir na formação de cidadãos éticos e cidadãs éticas. Nessa perspectiva a educação promove o desenvolvimento da autonomia, da reflexão, o que pode auxiliar a mudar a realidade social onde vivem. Para que isso seja possível, os(as) estudantes têm a necessidade de serem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, ao desenvolver o pensamento crítico/reflexivo, instigando a sua curiosidade. Essas ações possibilitam uma formação que possa auxiliar para além da aquisição de conhecimentos científicos, mas também conhecimentos de vida, pois ao valorizar as suas experiências, são desenvolvidas as potencialidades para que aprendam a apreciar a sua trajetória, momentos simples do seu cotidiano que são repletos de significados.

2 MOVIMENTOS DE COMPREENSÃO E INVESTIGAÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Aproximamo-nos da temática do estudo realizando uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES² e, também, no Portal de Periódicos da CAPES³, no período de 15 de setembro até 11 de outubro de 2021, com o intuito de encontrar trabalhos realizados de 2016 a 2021, que tenham relação com o tema em abordagem. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: educação para todos; educação integral; promoção da vida; promoção da vida humana; *biosofia*; sabedoria de vida; sabedoria cotidiana; emancipação e autonomia; educação e vida; educação e sabedoria. Utilizamos os descritores selecionados para a pesquisa, com a delimitação do tempo das publicações, a área de concentração dos trabalhos direcionada para a educação e a seleção de trabalhos de Mestrado e Doutorado em todas as pesquisas realizadas.

Utilizando o descritor: educação para todos, obtivemos 336 resultados, sendo 263 dissertações e 73 teses. Direcionando a pesquisa para os nossos objetivos, optamos por utilizar os refinamentos, que resultaram em 69 trabalhos, sendo 51 dissertações e 18 teses. Desses, foram selecionadas duas teses, sendo elas: 1) *“Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx*, de Antonio Francisco Lopes Dias, publicada em 2016; e 2) *Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica*, de Raquel Cabral de Mesquita, publicada em 2017. Selecionamos duas dissertações que embasam o estudo realizado, a primeira intitulada *A Didática Magna de Comenius e as declarações da UNESCO: educação para Todos – a inspiração de Comenius e a proposição da UNESCO*, de Fabio de Brito Gontijo, publicada em 2016 e, a segunda dissertação, com o título *Identidade e diferença: o poder escolar de narrar os estudantes de sucesso ou insucesso*, de Ivanete Maria Weber, publicada em 2019.

Na pesquisa em periódicos na mesma base de dados da Capes, foram encontrados 704 trabalhos. Refinando a pesquisa para o tópico da educação, de 2016-2021, e periódicos revisados por pares e escritos em português, foram

² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

³ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

encontradas 24 produções. Selecionamos um trabalho para complementar a pesquisa, sendo ele *Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos*, de Lais Oliva Donida e Ana Paula Santana, publicado em 2019.

A primeira tese selecionada com esse descritor, intitulada *A “Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx*, de Antonio Francisco Lopes Dias, 2016, relaciona-se com a pesquisa na medida em que debate as principais concepções sobre educação para todos e todos e as suas influências na formação de cidadãos e cidadãs, indivíduos emancipados que refletem sobre a lógica do capital imposta à sociedade e que passam a empreender lutas para superar o que está posto.

A tese *Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica*, de Raquel Cabral de Mesquita, publicada em 2017, traz para o debate a temática da inclusão na perspectiva das ações realizadas e que acabam por gerar segregação e, até mesmo, a exclusão de alguns dos(as) estudantes. Assim “a possibilidade de uma escola sem exclusão e sobre qual diferença carregaria a marca impossível da convivência com a diversidade, e serve como um laço entre a singularidade do aluno e o social da escola” (MESQUITA, 2017, p. 09) é o grande debate.

Na sequência, a primeira dissertação selecionada, *A Didática Magna de Comenius e as declarações da UNESCO: educação para Todos – a inspiração de Comenius e a proposição da UNESCO*, de Fabio de Brito Gontijo, publicada em 2016, traz para o diálogo a Didática Magna de Comenius e a sua relação com as declarações da UNESCO sobre a Educação para Todos, entendendo que ambas se relacionam e se distanciam ao mesmo tempo, nas concepções que influenciam o andamento do processo educacional. A segunda dissertação, *Identidade e diferença: o poder escolar de narrar os estudantes de sucesso ou insucesso*, de Ivanete Maria Weber, publicada em 2019, propõe uma análise da influência de muitas “verdades absolutas” que permeiam o ambiente escolar. Entre elas, a caracterização dos(as) estudantes como aqueles(as) que terão ou não sucesso no futuro, ressaltando que a principal influência para isso seria a existência de uma “família estruturada”, o que acaba se distanciando da realidade familiar que encontramos no meio social, com as dificuldades econômicas, sociais e culturais, entre outras. Ainda, pensa a partir dessa característica sobre a influência da educação para todos e todas no âmbito de

preparar o ambiente escolar para acolher todos(as) os(as) alunos(as) que chegam e trazem inquietações.

Na sequência, discorreremos brevemente sobre o artigo selecionado ao realizar a pesquisa do Portal de Periódicos da CAPES. O trabalho *Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos*, de Lais Oliva Donida e Ana Paula Santana, publicado em 2019, enfoca a heterogeneidade do grupo de estudantes que chega até a universidade e analisa o preparo deste local para atender a demanda. Considera a importância de pensar o atendimento de qualidade para todos e todas no ensino superior. Remete, também, à etapa anterior, da Educação Básica, e o quanto é necessário pensar o atendimento destinado aos(as) estudantes dessa etapa da educação.

Em seguida, com o descritor educação integral, com 872 resultados, sendo 700 dissertações e 172 teses, utilizamos os refinamentos e encontramos 302 resultados: 241 dissertações e 61 teses. Selecionamos três dissertações que consideramos próximas com a temática de pesquisa: 1) *O sentido da educação integral nas práticas dos docentes do PROEITI: formação emancipadora?*, de Simone da Conceição Rodrigues da Silva, publicada em 2019; 2) *Educação Integral e proteção social no contexto de uma escola pública de tempo integral*, de Margareth Correa Silva publicada em 2018; e 3) *Educação Integral: percursos e ideais sobre formação humana*, de Gustavo Jose Albino de Sousa, publicada em 2016. Ao realizar a pesquisa com o mesmo descritor das teses e dissertações, para os periódicos, encontramos 967 trabalhos. Utilizando os mesmos refinamentos, encontramos 48 trabalhos. Destes, selecionamos dois trabalhos, sendo eles: *Educação integral. Uma questão de direitos humanos?*, de Dinora Tereza Zuchetti e Eliana Perez Gonçalves de Moura, publicado em 2017, e *O autocultivo e a educação da sensibilidade na pedagogia Waldorf*, de Junior J. Bach, publicado em 2020.

A primeira dissertação selecionada, *O sentido da educação integral nas práticas dos docentes do PROEITI: formação emancipadora?*, de Simone da Conceição Rodrigues da Silva, publicada em 2019, pondera a importância de pensar a formação docente para qualificar a educação integral em busca da emancipação dos/das estudantes, pois “se me permito aprender, me transformo em um professor melhor, porque é na renovação que brota o velho em novo e, assim, acredito ter alcançado a emancipação de minha essência” (SILVA, 2019, p. 07). Já a segunda dissertação, *Educação Integral e proteção social no contexto de uma escola pública*

de tempo integral, de Margareth Correa Silva, publicada em 2018, ressalta a importância da educação como um fator de proteção social ao possibilitar a garantia dos direitos de todo cidadão e toda cidadã, emancipando-o(a) através da análise da sua realidade social, assim “- a referida proposta caminha na direção da inclusão social e da garantia dos direitos sociais, permitindo-nos identificar, nessa concepção de educação, aspectos que lhe conferem também um caráter de proteção social”. (SILVA, 2018, p. 08).

A terceira dissertação, *Educação Integral: percursos e ideais sobre formação humana*, de Gustavo Jose Albino de Sousa, publicada em 2016, discorre sobre as influências das políticas públicas na educação integral e a formação emancipadora dos(as) estudantes, porque “[...] a perspectiva de educação integral sócio-histórica, entende a escola como uma instituição que pode ser transformadora da realidade que a cerca e, para além do tempo integral, estimuladora de múltiplas potencialidades dos seres humanos” (SOUSA, 2016, p. 07). Utilizando o mesmo descritor no Portal de Periódicos da CAPES, selecionamos os seguintes trabalhos: o primeiro, intitulado *Educação integral. Uma questão de direitos humanos?*, de Dinora Tereza Zuchetti e Eliana Perez Gonçalves de Moura, publicado em 2017, considera a educação como um meio de acesso a proteção social, com o sentido de que “proteger representa ampliar o espaço e o tempo de permanência na escola com vista à equidade social, crescimento na oferta de oportunidades, em especial, às do campo da cultura no reforço às aprendizagens, enquanto acesso a patamares de cidadania”. (ZUCHETTI, MOURA, 2017, p. 257). O segundo texto selecionado, *O autocultivo e a educação da sensibilidade na pedagogia Waldorf*, de Junior J. Bach, publicado em 2020, considera como ponto principal na educação a valorização da experiência humana “como fonte de vivências que enriquecem o mundo de sensações e sentimentos para dar suporte à vida cognitiva do ser humano.” (BACH, 2020, p. 01).

Ao utilizar o descritor *promoção da vida*, obtivemos resultado de 102 trabalhos, sendo que destes 93 são dissertações e nove são teses. Com o refinamento do período de 2016 a 2021, encontramos 32 dissertações e quatro teses. Sem conseguir utilizar a seleção da área da Educação, analisamos os trabalhos, a sua titulação e o resumo, e consideramos que nenhum dos trabalhos realiza ligação com os objetivos deste estudo. Então, optamos por não os utilizar. Já na pesquisa realizada com esse descritor nos periódicos, encontramos 108 trabalhos. Com os refinamentos, obtivemos quatro trabalhos e, considerando os nossos objetivos, optamos por não os utilizar.

Logo após, com o descritor *promoção da vida humana*, encontramos três trabalhos, duas dissertações e uma tese, sem utilizarmos os refinamentos. Quando os utilizamos, os resultados apontados mostram que estão direcionados para outras áreas de pesquisa. Na busca nos Periódicos encontramos nove trabalhos, com os refinamentos. O resultado foi de dois trabalhos, sendo que não foi possível selecionar o tópico da educação, o que significa que as produções são de outras áreas. Ao analisá-las concluímos que não estão de acordo com a temática do estudo, por isso não foram consideradas. Passamos, então, a buscas com o descritor *biosofia*. Não foi encontrado nenhum trabalho. Justifica-se esse fato ao considerarmos que esse termo é recente, considerado um neologismo⁴. Sua definição está sendo construída em pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), da URI, campus de Frederico Westphalen-RS, com cunho filosófico. Ao pesquisar o termo *biosofia* nos Periódicos encontramos quatro trabalhos, e ao utilizar os refinamentos, exceto o tópico da educação que não estava disponível, o que significa que as produções são de outras áreas, resultou em apenas um trabalho, o qual também não estava direcionado ao tema que é estudado nesta dissertação.

Ao utilizar o descritor *sabedoria de vida*, encontramos 27 trabalhos, sendo 19 dissertações e oito teses. Optamos por utilizar os refinamentos já citados, exceto a área da educação, a qual não estava disponível. Encontramos oito trabalhos, sendo cinco dissertações e três teses. Desses trabalhos não selecionamos nenhum, pois não estavam de acordo com os nossos objetivos de pesquisa. Na busca realizada nos Periódicos encontramos 39 trabalhos. Aplicados os refinamentos, não encontramos o tópico da educação e obtivemos sete produções. Ao analisá-las, entendemos que nenhuma delas se relaciona com os nossos objetivos. E, com o descritor *emancipação e autonomia*, encontramos 52 trabalhos, sendo 35 dissertações e 17 teses. Com os

⁴ Encontramos em dois momentos, estudos que referem o termo *biosofia*. Um deles, citado nas referências ao final desta dissertação, Hélio Santana e sua obra *Educação e o Sentido da Vida – A Bioeducação: Por uma educação para a Paz*. Outro resultado se refere à Revista Biosofia, com subtítulo: para uma compreensão global da vida, do universo e do homem, publicada pelo Centro Lusitano de Unificação Cultural, em Lisboa-Portugal, com ISSN n 0874-548X, com tiragem entre 3000 e 2500 exemplares e periodicidade anual. Sobre essas produções, compreendemos que, embora contenham elementos de alguma relevância e precisam ser consideradas do ponto de vista de suas existências, não apresentam relevâncias maiores porque NNNN realiza reflexão incipiente, sem continuidade em um livreto que condensa ideias descrita em livretinhos publicados sem editora, sem correção gramatical e ortográfica. Portanto com crassos erros de língua portuguesa. Quanto à revista, analisamos dois números, 48 (outubro de 2019) e 51 (outubro de 2022), ambas com 83 páginas, em papel de elevado padrão fotográfico, material colorido e formato de vertical de 21x30cm. Veicula temas variados, desde debates na área da física, da filosofia, da teosofia até culinária, com viés esotérico.

refinamentos obtivemos 14 trabalhos, nove dissertações e cinco teses. Realizamos uma análise do resumo e dos tópicos e optamos por não utilizar nenhum dos trabalhos, sendo considerados desconexos com o presente estudo. Na pesquisa realizada nos Periódicos foram encontrados 67 trabalhos, com os refinamentos dois trabalhos, e destes nenhum apresentou concepções relacionadas à temática abordada.

E, para finalizar, com o descritor *educação e vida*, obtivemos 17 trabalhos, 11 dissertações e seis teses. Já utilizando o refinamento, permaneceram quatro teses e quatro dissertações, e assim, selecionamos uma tese. Ao pesquisar no Portal dos Periódicos, foram 34 trabalhos encontrados e, com os refinamentos, um texto, sendo selecionado para contribuir nas discussões deste estudo. A tese selecionada é intitulada como *Narrativas, criação, luta e resistência: A presença da pedagogia freireana nos cotidianos escolares*, de Márcio José Andrade da Silva, publicada em 2020, a qual discorre sobre a importância do diálogo nos processos da formação humana, pois é despertando nos(as) estudantes a normalidade do diálogo que passamos a conhecer “[...] suas percepções de mundo, exercitando a alteridade; em outro instante, a percepção do autor como sujeito da história, de suas construções relacionais e existenciais, e através desses movimentos, em seu atuar docente, perceber a presença da pedagogia freireana.” (SILVA, 2020, p. 09).

O texto selecionado, *A contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a formação do cidadão democrático na sociedade brasileira*, de Mariana Balestrin, Breno A. Sponchiado e Edite Maria Sudbrack, publicado em 2017, debate sobre a importância de abranger, no processo educacional, a formação de cidadãos aptos a agir democraticamente, pois “uma vez que o projeto de democratização da escola pública brasileira ainda não se efetivou por completo, e, cada vez mais, tem-se a percepção que a educação é o caminho para a cidadania”. (BALESTRIN, SPONCHIADO, SUDBRACK, 2017, p. 125). Com o descritor *educação e sabedoria*, encontramos oito trabalhos, todas dissertações. E, utilizando o refinamento de 2016 a 2021, não foi possível selecionar a área da Educação, pois não estava disponível como opção, e resultou em nenhum trabalho nessa área. O mesmo ocorreu na busca no Portal dos Periódicos.

3 BIOSOFIA: UMA FILOSOFIA QUE PENSA A VIDA COM CUIDADO DE MANUTENÇÃO E DEFESA⁵

Neste capítulo buscamos conceituar os termos filosofia, sabedoria, vida e biosofia, para compreender os seus significados individuais e como eles podem relacionar-se entre si na busca da garantia e defesa de uma vida com sabedoria. Por que pensar a biosofia? A filosofia não é pensar a vida? Quais as diferenças entre os dois termos? Em que aspectos se aproximam e se distanciam? São alguns dos questionamentos que norteiam o início desse debate, pois teorizar a temática da biosofia é algo recente, uma vez que os estudos nessa área estão no início, mas já é possível compreender o quão é válido. O capítulo inicia com a conceituação de alguns termos com pesquisa feitas em dicionário de filosofia e, em seguida, esse diálogo prossegue em direção a um debate sobre o termo biosofia. Além da tentativa de conceituar o que pode ser biosofia, dialogamos sobre a sua relação com a educação para todos e todas, a importância de considerá-la em busca de uma vida com/para sabedoria.

3.1 Clássicos sentidos de filosofia

O termo filosofia tem origem na Grécia e, desde então, perpassa todos os momentos históricos da vida humana. Uma ciência voltada para as questões da razão, intelecto, o *ser humano* – no sentido de pensamentos e ações dos seres humanos-, inquietações, a busca por compreender quem somos, de onde viemos, para onde vamos e quais os impactos das nossas ações no meio em que vivemos. Teorizar esse conceito é buscar compreendê-lo nas concepções de diferentes autores, sem o intuito de afirmar como corretas ou incorretas, mas chamá-las ao debate, para o aprofundamento desse texto. Iniciamos de acordo com Mora, 2005, que considera o significado do termo filosofia como amor a sabedoria ou amor ao saber.

A definição do termo Filosofia, comentada no Eutidemo platônico, aparece como o “uso do saber em proveito do homem”. Na concepção platônica, “de nada serviria possuir a capacidade de transformar as pedras em ouro a quem não soubesse

⁵ Uma versão deste texto está publicada como artigo científico na Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales, intitulado como “Biosofia e educação: sabedoria de vida para todos e todas”. v.16,n.9,p. 15934-15956. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.9-129>.

valer-se do ouro, de nada serviria uma ciência que tornasse imortal a quem não soubesse servir-se da imortalidade [...]” (ABBAGNANO, 1999, p. 420). De tal forma, surge uma ciência que possibilita a coincidência entre o fazer e o saber valer-se do que é feito, a qual denomina-se Filosofia. O uso desse termo, de acordo com Abbagnano (1999, p.420), sugere “1º a posse ou aquisição de um conhecimento que seja ao mesmo tempo o mais válido e o mais extenso possível”, e “2º o uso desse conhecimento em benefício do homem”.

Esses conceitos podem ser reconhecidos nas definições de Descartes, considerando a palavra filosofia como o estudo da sabedoria, indo além de um conhecimento prudente em negócios; um conhecimento de todas as coisas que podem ser conhecidas pelo homem, para a sua vida, a saúde e as invenções das artes. Na definição de Hobbes, a Filosofia é caracterizada como o conhecimento causal e a utilização desse conhecimento para beneficiar o homem. Já Kant define a Filosofia como a ciência da relação de todo o conhecimento com a razão humana. Dewey, por sua vez, compreende a Filosofia como uma crítica aos valores, que envolve as crenças, os costumes, as instituições e as políticas (ABBAGNANO, 1999).

Assim, observamos compreensões que expressam a história da Filosofia, a história do pensamento humano e remetem a uma ideia tanto de formalidade quanto de centralidade na existência humana. Reconhecem, por um lado, a validade do pensar e a supremacia humana na dimensão da racionalidade, o que destaca os indivíduos da espécie humana como líderes no processo racional de condução do mundo, das ações, dos pensamentos e das compreensões que envolvem essa habilidade específica desenvolvida na biologia humana. Por outro lado, a perspectiva científica, que coloca a espécie humana na exclusividade do pensar, da capacidade de raciocínio, do *logos*, cria um antropocentrismo e o alimenta de modo a destacar uma *egologia* humana como senhor de tudo e de todos. Essa liderança, também perceptível nos escritos teológicos, absolutiza o humano como responsável pelos domínios e controles do mundo e, de algum modo, o autoriza ações que, a propósito de sua capacidade racional, elevam a prepotência da espécie e esquecem a relação de dependência entre as diversas e variadas formas vida e suas manifestações. Em especial, dos indivíduos humanos com as demais espécies, mas também no interior da comunidade humana entre indivíduos que, por plurais motivos, situações, circunstâncias e causas, fogem aos padrões estabelecidos. Parece que, nessa lógica, nem sempre a racionalidade significa sabedoria.

3.2 Sabedoria: conceitos fundamentais

Conceituar o termo sabedoria possibilita compreender a dimensão do seu significado, a fim de aproximá-lo com a temática desse estudo, relacionando-a com uma sabedoria para a vida. Inicialmente, o termo “*sophía*”, que se traduz em sabedoria nos dias atuais, significava “habilidade para praticar uma operação determinada” (MORA, 2005, p.2570). Platão considerou a sabedoria “como a virtude superior, paralela à classe superior dentro da cidade ideal e à parte mais elevada da alma na divisão tripartida desta”, além de usar outro significado, compreendendo “a sabedoria como a arte no sentido da habilidade para praticar uma operação” (MORA, 2005, p.2570), considerando-a também como um meio de investigar as coisas naturais. Para Platão, conforme Mora (2005), a alma tem três dimensões: racional, irascível e apetitiva. Já Aristóteles considerou a sabedoria como “a ciência dos primeiros princípios” (MORA, 2005, p. 2570).

De acordo com Abbagnano, sabedoria “é a disciplina racional das atividades humanas, [...] o comportamento racional em todo domínio ou a virtude que determina aquilo que é bom e aquilo que é mau para o homem” (1999, p.831). Assim, o conceito de sabedoria se refere às atividades humanas, com a possibilidade de atividades racionais para dirigi-las adequadamente. Platão caracteriza a sabedoria como “a mais elevada e, de longe, a mais bela é aquela que se interessa pelos ordenamentos políticos e domésticos, à qual se dá o nome de prudência e justiça”. (ABBAGNANO, 1999, p. 831). Já Epicuro considerava que da sabedoria advém todas as virtudes, sendo a mais importante comparada a filosofia. Enfim, os Estoicos consideravam a sabedoria como uma virtude completa, da qual dependem todas as outras.

Nesse viés, São Tomás conceituava a sabedoria como prudente ao considerá-la a conselheira sobre as coisas que pertencem ao ser humano. De tal maneira, Leibniz definia a sabedoria como conhecimento perfeito de todas as ciências e princípios, com maneira de aplicá-los. Já Kant, definia sabedoria como a assertividade na vontade de um ser unida ao seu objetivo final. Hegel aguçava a definição de sabedoria relacionada ao homem e o mundo. Schopenhauer, por sua vez, compreende a Sabedoria como o modo de usufruir a vida de maneira agradável e feliz. Segundo Abbagnano, a filosofia contemporânea considera sabedoria como

ligada “[...] a esfera dos afazeres humanos, [...] constituída pelas técnicas, velhas ou novas de que o homem dispõe para a melhor conduta de sua vida” (1999, p.832).

Ao empreendermos no sentido hermenêutico acerca do termo sabedoria, acreditamos na defesa de uma compreensão que possa envolver a tríade platônica da racionalidade, da emotividade e das circunstâncias mais fisiológicas ou apelativas. O humano não se desenvolve com exclusivismos. Se assim fosse, não poderíamos pensar e comunicar um ser em âmbito mais integral, o que nos empurraria para a fragmentação da existência, das vivências e, portanto, da vida. E isso se daria tanto da vida em seu sentido mais amplo ou cosmológico, como pensamos nessa dissertação, quanto a vida em suas diversas manifestações.

3.3. A vida na compreensão filosófica: apropriações

O ato de viver é estar em permanente movimento, não é algo estático, pronto, mas algo que acontece no dia a dia. Conceituar a temática da vida na compreensão filosófica é uma possibilidade de pensar a sua complexidade. Muitos filósofos distinguiram, segundo Mora, a vida como vida orgânica e a vida de acordo com o modo que ela é vivida pelo homem. Assim, “a vida como modo humano de ser era principalmente a vida ‘prática’ [...] Esta incluía também a vida ‘moral’, entendida como o viver de acordo com os melhores costumes e normas de convívio social”. (MORA, 2005, p. 3015). Nesse sentido, a vida não é nenhuma substância, é atividade pura. Não tem uma natureza como as coisas que já estão feitas, mas tem de se fazer constantemente a si mesma. Por esse motivo, a vida é escolha. Nesta escolha inevitável se encontra o fundamento da preocupação, do ser da vida como afazer, de sua projeção ao futuro. (MORA, 2005).

Por isso, a vida nunca é algo determinado e fixo num momento do tempo, mas consiste neste contínuo fazer-se, nesta marcha rumo ao que ela mesma é, rumo à realização de seu programa, isto é, de sua mesmidade. (MORA, 2005). De acordo com Abbagnano (1999, p. 963), vida é “a característica de determinados fenômenos de se produzirem ou se regularem por si; ou a totalidade de tais fenômenos”. O autor afirma que desde a antiguidade, caracterizam-se os fenômenos da vida conforme a autonomia dos seres vivos para se moverem, de modo aparente independentemente do meio externo. Platão considerava a vida e a alma, pois para ele era próprio da alma a sua mobilidade por conta própria. Aristóteles compreendia por vida nutrir-se,

desenvolver-se e destruir-se, originando-se por si mesmo, além de acreditar na vida como potência/princípio através do qual possibilita a diminuição ou crescimento e direções opostas. Plotino, na interpretação de Abbagnano, entendia que toda vida é dependente de pensamento, o qual é interdependente porque implica relações entre pensamentos e circunstâncias, relações entre indivíduos e os elementos do cosmos. Ele destaca a perspectiva moral do pensar e, portanto, do conhecer, da ciência.

O conjunto de fatores, motivações, circunstâncias e implicações do pensar, da ação racional, sugere a possibilidade de ampliação das temáticas, do alcance e da necessidade de alargamento do conhecimento. Ao incorporar o conhecer e os seus elementos, os objetos conhecidos, o sujeito que conhece e as possibilidades de transcendência que são inauguradas pela racionalidade, acreditamos que se instala, nas apropriações e interpretações dos conceitos que antecedem este momento, uma sabedoria. Ao compreender-se contingente, incapaz da absorção do todo e de tudo, não cessa o movimento de busca, de pesquisa, de compreensão da complexidade das relações que significam tanto a vida quanto a sabedoria. Aí se constitui, em nossa compreensão, a *biosofia*, não somente como uma filosofia que pensa a sabedoria, que é amiga e apaixonada pelo conhecimento, mas que insere a vida, em interpretação e significado mais amplo, integral e cosmológico.

3.4 Biosofia: uma filosofia?

Nosso esforço para encontrar um sentido ao termo *biosofia* não quer fragmentar a filosofia enquanto conhecimento, reflexão, modo de vida, atitude de compreensão do mundo e de mundo, sabedoria a serviço do ser humano, como compreenderam os mais antigos e outros(as) que ainda podem compreender hoje. Também, não queremos retirar da filosofia seus sentidos de uso da sabedoria em benefício do ser humano. Propormos o debate no sentido de teorizar, pesquisar e compreender a *biosofia* como uma sabedoria de/para a vida.

Logo, uma sabedoria de vida, ainda que não considere o mundo acadêmico, a ciência, como sua base única, que se desenvolva independente da ciência formal, das erudições, que não exclui a escola e a academia. A sabedoria é uma habilidade racional humana, uma virtude, o modo como desfrutamos da vida, por isso, se constitui como constante reflexão, compreensão e atitude de manutenção e defesa da vida humana e dos demais elementos do cosmos em relação de interdependência.

A *biosofia* pode ser uma filosofia despertada pela reflexão cotidiana que, talvez, como tem ocorrido entre os gregos antigos, faça perguntas mais amplas, mais imediatas, mas enquanto sabedoria que começa a se desenvolver a partir das existências individuais, dos contextos, das situações e preocupações dos indivíduos, reconhece desde o mundo cotidiano até a necessidade de aprofundar, de conhecer mais e de cuidar. Esse cuidar que transporta uma preocupação com a existência, com a vida e com o cosmos mais próximo primeiramente e, depois, segue para compreender os movimentos, as complexidades, as ambivalências do pensar, da necessidade de mais reflexão e de mais compromisso com todos os elementos que implicam as existências.

De acordo com Claudinei Vicente Cassol, a “Biosofia é compromisso com a vida [...]” (2022, p. 79). Considerar a *biosofia* como um neologismo, de sentidos relacionados com a práxis, sem intenção de ser simplificado ou estruturado em dogmas, propõe colocar-se na conjectura teórica de reflexões para um pensar ampliado que agrupe e envolva a complexidade de elementos que representam e signifiquem a vida, envolvem e envolverão a vida considerada um acontecimento único no cosmos. O autor teoriza a sabedoria de vida como algo potente para a compreensão ampliada do sentido de vida, considerada, aqui, em toda a complexidade do cosmos, sua potencialidade, com a possibilidade de atender as necessidades e diversidades da vida humana. A sabedoria, segundo o autor, “precisa estar envolvida ininterruptamente na práxis diária; não é permitido deixar para depois à medida que essa possibilidade, quando se trata de *biosofia*, de sabedoria de vida, implica diretamente o cuidado com o(a) outro(a), com a vida”, com o mundo (2022, p. 79). O cuidado com a vida tanto pessoal quanto coletiva, em meio a uma sociedade que prioriza o individualismo e que incentiva a competição, para a sabedoria de vida apresenta-se como “a vida que se percebe sendo consumida e, com ela, a possibilidade da justiça, do cuidado, do ético, da igualdade e da equidade, das oportunidades, espaços e tempos para a diferença de ser, de entendimentos, de compreensões, modos e vias” (CASSOL, 2022, p. 79).

Essa sabedoria esvaece com a incidência da violência acometida com a vida e, assim, parece fundamental “[...] elevar a necessidade de pensar, criar, produzir, construir, situações de vida, de existência e de compreensões que se abram para uma *biocosmologia* enquanto processo instituinte de instâncias dialógicas, democráticas, comunicativas, das pluralidades” (CASSOL, 2022, p. 79). Nessa perspectiva, o autor

compreende a *biosofia* como a proposição de avançar na composição de acordos inaliáveis e inadiáveis em todas as conexões entre sabedoria e vida e, desse modo,

[...] compreender biosofia como uma palavra a ser pensada amplamente enquanto totalidade/complexidade do eu, do outro/da outra a partir das relações pessoais, sociais, sistêmicas, biocosmológicas e institucionais e abrange outras complexidades num imbricamento relacional de movimento permanente em aprofundamento e amplitude, de modo que viver a vida implica pensa-la e aí, sugere-se, reside a sabedoria. (CASSOL, 2022, p. 81).

Pensar o eu e o outro(a) outra, parece ser uma das fundamentações principais da *biosofia*; considerar essas relações dentro do cosmos, compreendido como a totalidade da realidade, não é uma conceituação estática, determinada, pois é constante, pensa e considera o ser humano na sua relação com a realidade onde ele está e as exigências que impõem para desenvolver o senso crítico, a ação reflexiva em busca do bem comum a todos e todas. Portanto, de acordo com Paulo Freire (2018, p.55), pensador, pesquisador e importante referência na educação, “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”. De tal modo, “não é mais possível fugir do diálogo, dos tensionamentos, dos conflitos, mas eles se constituem em uma elaboração teórica que atinge as práticas e repercute nas ações, no cotidiano, na realidade e reelabore as concepções, as compreensões” (CASSOL, 2022, p. 83). Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, a *biosofia* se apresenta como uma construção, um diálogo permanente com induções das práticas, relacionadas ao conjunto *biocosmológico*. O autor compreende a sabedoria como a ciência e a consciência da limitação, da contingência e, também, a busca contínua de expandir o saber, considerando-a como imperfeita, aberta, “[...] na condição de superar os dualismos, as fragmentações e, talvez, se situe num primeiro momento, como práxis não somente superação no discurso, mas no concreto do envolvimento, da ação cotidiana”. (CASSOL, 2022. p.84).

Essa ação reflexiva permanente busca suas compreensões nas realidades dos indivíduos, em suas filosofias, mitos, ciências, religiões, argumentos e considerações para constituir-se como sabedoria para uma vida melhor. Paulo Freire (2018, p.55-6), nesse sentido, afirma que o indivíduo “no jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia”. Portanto, entende-se que “na biosofia, o

esforço segue no sentido de unir, de juntar, de criar pontes” e, assim, “a biosofia qualifica a vida com sabedoria, para além do aqui e agora, transcende, abre horizontes, possibilidades vitais, positivas [...]” (CASSOL, 2022, p. 84-5). Compreende-se que viver sem *biosofia* é viver sem dialogar, de maneira isolada e com superficialidade. À vista disso, Cassol propõe que ativar o modo aprender parece ser uma condicionalidade da *biosofia*, um convite a ser, pensar e fazer de maneira constante, pois a vida acontece diariamente. O diálogo parece se aproximar das conceituações feitas por Zuchi (2022, p. 93), ao considerar que “a vida humana precisa ser pensada, vivenciada e cuidada com dignidade, princípio de excelência do ser humano”.

Para Cassol (2022, p. 86), “o compromisso é agora e o agora é imediato [...]”, é permanente, sem interrupções, na diversidade de campos das ações e existências humanas, com o intuito de construir, criar e produzir melhorias nas situações de vida, para a sua permanência e continuidade no cosmos. Podemos associar, aqui, o pensar freireano (FREIRE, 2018, p. 57), o qual dialoga sobre a influência do ser humano na sociedade, pois “o homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda, Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.” Nessa perspectiva, Zuchi (2022) aponta o compromisso ético como uma dimensão urgente, ao considerar a vivência atual da sociedade em tempos sombrios. Essas ações reflexivas apresentam sua importância para que os indivíduos saibam o que fazem, porque fazem, para o quê ou a quem fazem e o significado do seu fazer. As relações que estabelecem com a realidade, de acordo com Freire (2018), são resultados dos indivíduos estarem nela e com ela, dos seus atos de decisão, de criação e recriação, que dinamizam o mundo.

Essa reflexão e ação constante, a práxis, “[...] é atitudinal. Faz Viver. Viver com sentido e dignidade” (CASSOL, 2022, p.90). Por dignidade se compreende o esforço constante que os indivíduos fazem na direção de pensar suas existências, os contextos nos quais desenvolvem suas experiências, as atualizações das compreensões acerca da vida em suas diversas formas de existir e se manifestar, mas com preocupação vinculada à dignidade humana, à condição humana, à justiça social. Ao refletir sobre a importância de uma vida com sabedoria para o “eu”, para o outro/a outra e o meio em que vivemos, Zuchi (2022, p. 94) ressalta que não é possível deixar de considerar o sentido da ética como fundamento das relações humanas,

conceituando ética como: “[..] conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas, tais como: a vida, a autonomia, a honestidade, humildade, o respeito ao outro(a), participação, liberdade, responsabilidade, convivência, democracia, diálogo”, e expressa que “a vivência e o agir com tais princípios, cimenta a sabedoria de vida”, que nesta dissertação estamos assumindo como *biosofia*.

Esta sabedoria de vida, segundo Zuchi (2022), afasta-se de todas as ações discriminatórias, preconceituosas, mentirosas e agressivas. Agir com essas diretrizes seria violar a compreensão do ser humano como singular, único. O autor tematiza a sabedoria de vida como uma autoconstrução do ser humano, sua emancipação individual e coletiva e ressalta a importância de uma sabedoria científica e ética para todos e todas. Essas concepções parecem relacionar-se à cidadania, indispensável ao debate sobre qualidade de vida. Zuchi (2022) considera a cidadania como um compromisso com a humanidade em sua totalidade, a ser adotado em diversos setores da sociedade como: família, religiões, educação, poder público e instituições públicas e privadas. Nesse sentido, Freire (2018, p.21), afirma a “necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”.

A complexidade das relações entre os seres humanos é objeto de reflexão de Mazzonetto (2022), que compreende as conexões como possibilidades para que os seres humanos possam construir-se em sua completude. Ao considerar a vida humana de modo comunitário, nas relações, os valores e princípios são ajustados visando o bem comum de todos que pertencem ao grupo. O autor considera a “vivência coletiva, [...], como um processo dialético que enobrece o ser humano, ou seja, é um viver complexo, intersubjetivo e plural que contempla vários aspectos da vida como resistência e possibilidade em transcender as dores do dia a dia” (MAZZONETTO, 2022, p. 103). Pensar a vida humana coletiva, não é restringi-la ou ignorar a individualidade. Mazzonetto propõe pensar as relações humanas como possibilidades de potencializar a identidade, diversidade e pluralidade de todos e todas, pois, salienta que a vida acontece e pulsa nas multiplicidades e a igualdade não é considerada como uniformidade. Nestas considerações, a vida em sociedade se apresenta como uma necessidade. E Mazzonetto aponta a relação com os(as) outros(as) como algo intrínseco ao humano, no qual o conhecimento é construído através da pluralidade.

O viver em sociedade, nas diferentes relações com os(as) outros(as), indica, de acordo com Vani (2022, p. 118), a validade de “priorizar uma vida comunitária transbordada pelo bem comum onde a força humanitária supera o egocentrismo, o consumismo e o egoísmo”. Vani (2022, p.118), apresenta a “solidariedade como princípio e direito comum em benefício de todos. Solidariedade é atitude, conduta, princípio estruturante do próprio modo de ser do indivíduo no mundo, de maneira preparada, educada, e, por isso, responsável”. A autora apresenta o reconhecimento de virtudes como a solidariedade, generosidade e a caridade como algo complexo, a ser praticado e vivenciado juntamente com a consideração da importância dos outros/das outras para cultivar e multiplicar esses princípios nos propósitos e atitudes de todos e todas. A solidariedade é considerada pela autora como uma possibilidade de permitir “[...] além de resistir ou consentir nossa dor, salvar o mundo, salvar o outro/ a outra, ou por diversas vezes, a nós mesmos”, além de “[...] perfilhar e vivenciar relações afetivas com o outrem, incentivando e nos tornando melhores como indivíduos, facilitando um horizonte acessível, aproximável de vínculos comunitários amorosos e solidários” (VANI, 2022, p. 121).

Os seres humanos estão em evolução constante, o que possibilita uma aprendizagem contínua em todas as vivências para crescermos pessoal e socioculturalmente. Essa evolução, de acordo com Vani, sugere a importância de colocar-se um sentido na vida, com práticas gentis e solidárias, a fim de buscar o bem de todos e todas, que parece aproximar-se das conceituações de vida com sabedoria. Pensar e almejar o bem comum de todos e todas é uma possibilidade de concretizar, segundo Vani (2002, p. 123), uma “visão de mundo com um novo paradigma de solidariedade no qual se concretize a comunidade humana com seres humanos generosos e respeitadores da pluralidade, da diversidade, dos modos de vida, da sua sensibilidade e das identidades”. Incitar o desenvolvimento de práticas e hábitos de cuidado consigo mesmo e com os(as) outros(as), pode possibilitar a criação de “laços afetivos que nos permitam vínculos entre os semelhantes e resultem na efetivação de práticas solidárias” (VANI, 2022, p. 123).

A sabedoria de vida, ou *biosofia*, parece solicitar ações empáticas, para reconhecer e respeitar todos e todas, com pensamentos e ações solidárias sobre como “juntos a partir da singularidade de cada um, formamos o nós, ou, de algum modo a essência do humano e abrimos a possibilidade da qualificação da condição humana, via reflexão, diálogo, educação e solidariedade” (VANI, 2022, p. 124). A

autora apresenta o viver solidário como algo da essência humana, o que pode dar sentido à vida de todos e todas e, também, das diversas e diferentes formas de vida. Ela considera, desse modo, que ao valorizar a vida dos semelhantes, possibilitamos o encontro de todos e todas consigo. A sabedoria de vida surge como possibilidade de viver e conviver em uma sociedade mais humanista, pois compreende os indivíduos em sua busca constante de valorização individual e coletiva. Nessa perspectiva, a solidariedade surge como o “gérmen fundamental e precípua da relevância para com o outro/a outra, é o princípio da responsabilidade recíproca. É gesto que influencia as sociedades humanas, as relações dos humanos” e, ao ser praticado, “permite amor e a vida, promove, a partir do *eu*, a gênese do *nós*, o reconhecimento do outro/da outra desde a sua outreidade” (VANI, 2022, p. 125).

A solidariedade aliada à sabedoria de vida possibilita, de acordo com Vani (2022, p. 125), o incentivo do “fazer e viver o bem fundamentalmente que implica em mutualidade, em sensibilidade e na percepção que o outro/ a outra é parte essencial na constituição de cada indivíduo”. A *biosofia* compreende os aspectos de amor ao próximo como vitalidade ao ser humano. Vani (2022) ressalta a importância do sentimento de solidariedade, pois é a partir dele que surge a possibilidade de ver o mundo individual e coletivo de maneira *biosófica* – com sabedoria preocupada, amplamente, com a vida -. Assim “a vida se (re)constrói diariamente, na experiência cotidiana [...]. O amor, a reciprocidade, a generosidade, a empatia, necessitam ser e fazer parte da vida, enquanto virtudes e atitudes que necessitam estar constantemente nutridas, fortalecidas e sustentadas” (VANI, 2022, p. 156).

Essas compreensões podem nos ajudar a entender que a *biosofia* não é um movimento, uma ciência que quer ocupar o lugar da filosofia, mas talvez um recorte da filosofia com uma proximidade maior do cotidiano das pessoas, uma reflexão que parte das necessidades mais imediatas, mais emergentes e que pode seguir um itinerário de amplitude e profundidade. Saber que o mundo não se resolve no imediato, mas é nele que a existência acontece. A partir dessas percepções, a sabedoria que é da vida, da existência, do cotidiano, pode indicar, sugerir e exigir a necessidade de um conhecer mais sistemático, a partir do qual se possa ver a escola, a ciência e pesquisas de maior intensidade acadêmica.

Tradicionalmente, a filosofia tem contemplado dimensões mais metafísicas, eruditas, conceituais e pensamentos abstratos, embora, em grande medida, tradições filosóficas tenham partido de situações concretas, materiais. A *biosofia* considera

essas necessidades e reconhece o valor do pensar e das ciências nessas condições, mas quer considerar a efetividade da vida enquanto existência que exige uma atenção também prática, de modo que é preciso pensar e que o pensar encontre, também, um modo de cuidar, de compromisso com a vida, com a existência, com a vitalidade e a dinâmica de seu próprio – do pensar – acontecimento.

A dimensão metafísica do conhecimento, nesse momento, não é a intenção da *biosofia* que envolve a vida humana e o cosmos – os demais seres e o ambiente. A *biosofia* pode ser um movimento no sentido de conceber a filosofia com mais sensibilidade e efetividade a todos os seres humanos. Assim, ela se encontra com a educação para todos e para todas porque se esforça em pensar o mundo cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, partir dessa dimensão e reconhecer que não acaba nessa imanência o desejo de saber e nem a própria existência. Esta sabedoria é adquirida dentro e fora das escolas; não exclui o ambiente escolar, mas não se limita aos conhecimentos acadêmicos e científicos, pois ela envolve as experiências e as vivências refletidas do cotidiano.

Por esse viés, esta sabedoria – conhecimento adquirido nas vivências e experiências do cotidiano – envolve a educação formal e informal, e compreende que a escola é necessária e os conhecimentos informais também são importantes e podem ser bases da reflexão. Vislumbramos essa importância ao observarmos, por exemplo, as gerações que nos precederam. Muitos de seus membros não puderam estudar, mas sabiam que a escola era importante e enviavam seus filhos e suas filhas para estudar. O reconhecimento da importância do ambiente escolar, da missão da escola, da ciência, sugere o suporte adquirido da *biosofia* enquanto sabedoria de vida, que tem na reflexão sobre os elementos que implicam a existência o compromisso de cuidado: manutenção e defesa da vida.

As compreensões em debate, indicam que a *biosofia* busca transcender o concreto do cotidiano para pensar perspectivas. Desse modo, é uma sabedoria que envolve a vida cotidiana e a vida acadêmica e científica. Compreende a escola como um local necessário para sistematizar os conhecimentos, aprofundar e ampliar com mais cientificidade e se desenvolve na compreensão de que quanto mais estímulos, experiências, mais comprometido e de melhor sentido para a vida será o conhecimento. E a escola surge como uma possibilidade de pensar, analisar e refletir sobre as características de uma vida com sabedoria, filosófica, científica e humanista. Mas como este ambiente se organiza para acolher todos e todas nas demandas e

expressões de suas subjetividades? A educação e a *biosofia* articulam-se entre si para promover uma vida com sabedoria? Quais os desafios encontrados para realizar um trabalho de preparação para a vida?

3.5 Sabedoria de vida: viver e aprender como atitudes permanentes

As aprendizagens que acontecem fora do ambiente escolar, podem ser consideradas ensinamentos de como viver que encontram possibilidade de estudos, de compreensões e de ressignificações na escola. Os indivíduos aprendem valores, comportamentos, culturas, ciência, atitudes, entre outros aspectos. São esses aprendizados que os auxiliam nas situações que experienciam no cotidiano e expressam como serão as suas reações e atitudes. O que é aprendido nos primeiros anos de vida constitui a base da personalidade de cada indivíduo e determina grande parte das atitudes, em diferentes situações às quais estará sujeito. Se essa formação inicial influencia diretamente no desenvolvimento do indivíduo, porquanto entende-se que ao chegar à escola ele traz conteúdos, modos de viver e compreensões que, quando ignorados, dificultam o processo de construção do conhecimento.

O ensino ofertado e programado nos currículos educacionais mais formais está preocupado com avaliações externas e isso inclui o intuito de melhorar os índices de aprovação, bem como diminuir as evasões e as precariedades nos aprendizados e significados do conhecimento, da sabedoria, da racionalidade na vida pessoal e profissional. Esse movimento, em intencionalidade propagandeada acerca das políticas públicas para a educação, busca preparar os(as) alunos(as) alunas para ingressar em níveis superiores de ensino, para a sua formação profissional e, especialmente, para que possam viver com dignidade. No meio social em que vivemos, as influências direcionam os indivíduos a estudar para alcançar profissões que possibilitem uma remuneração maior, para adquirirem padrões de vida mais elevados, com conquistas de bens materiais e ampliação das possibilidades de consumo, no sentido da profundidade e amplitude com que Bauman debate o tema.

Nesse processo, são deixadas de lado questões imprescindíveis na formação humana e olhares pedagógicos que estejam voltados à preparação para a vida, a sua manutenção e defesa, com um compromisso mais universal de todos e todas com a centralidade da vida. Aprender a viver exige conhecimentos além dos científicos, mas da análise do cotidiano e do meio social, das relações interpessoais e essas análises

fornece subsídios valiosos para a construção da aprendizagem no ambiente escolar. Considerar esses aspectos relacionados ao seu cotidiano e à vida fora da escola, proporciona ao(a) aluno(a) sentir-se mais próximo das reflexões realizadas, pois serão abordadas situações conhecidas que lhes possibilitam participar ativamente dos processos de construção do conhecimento.

Pensar, propor e estruturar uma educação que vá além dos conhecimentos científicos, herméticos, coloca os alunos e as alunas como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Ressignificar a educação preparatória para avaliações formais a fim de torná-la uma educação para a vida, não direcionada somente a formação técnica e profissional, compreende a necessidade de preparar os alunos e as alunas para as adversidades da vida, da existência e para o reconhecimento da interdependência entre os seres e suas formas e manifestações de vida. Ensinar a apreciar as coisas simples do cotidiano, no qual cada momento é único e especial, pode criar laços de desenvolvimento e compreensão da necessidade de pesquisas, de estudos e de conhecimento. Por isso, é interessante estar disponível para aprender constantemente em todas as situações vivenciadas. Buscar a felicidade não é apenas conquistar uma boa profissão, um salário maior e a aquisição de bens materiais. Para nos desenvolvermos e vermos a vida de outra maneira, de modo mais sábio, parece ser necessário considerar o que já decorre do aprendizado de uma vida com sabedoria, pois “[...] nossa participação na felicidade e na plenitude da vida é determinada por nossa percepção pessoal da realidade. [...] Você alcança aquilo que vê!!”. (POWELL, 1989, p. 09). Ao educarmos desde cedo para uma visão mais ampla, de reconhecimento e compreensão sobre o que é viver e buscar a felicidade, o processo se antecipa ao ver a realidade de outra maneira, inicia antes e começa a contribuir com o cotidiano dos indivíduos.

Partindo dessas considerações, o cotidiano deixa de ser apenas relacionado com as atividades repetidas diariamente, com a rotina exercida por cada indivíduo, e passa ser possibilidade de aprendizagens informais e permanentes. Os aprendizados adquiridos no meio informal são relevantes e significativos para a vida, para o desenvolvimento da sabedoria e, também, para a dialética com a ciência e, inclusive, propulsores da ciência. Nessas relações são constituídos valores, habilidades, atitudes, conhecimentos e abrem-se caminhos para aprendizados que formam e influenciam posturas frente à vida e ações no meio social (BROUGÈRE; ULMANN, 2012), que permitem fazer escolhas e amadurecer em sabedoria para compreender

que elas têm consequências, têm danos colaterais, visto que as escolhas individuais têm repercussões. O menu de caminhos que seriam escolhidos é muito maior do que aqueles efetivamente escolhidos.

Considerar esses aprendizados, permite compreender a sabedoria que chega ao ambiente escolar inscrita nas vivências e experiências dos indivíduos. Analisar, interpretar e refletir sobre essa vida com sabedoria, permite vê-la por outra perspectiva, em busca de um crescimento autêntico e significativo para o indivíduo e para os coletivos, o que nos lembra a *biosofia* enquanto atitude. Ensinar para além da vida escolar, exige essa reflexão sobre aonde estou e para onde quero ir, qual o caminho a seguir e como enfrentar cada situação. A sabedoria de vida - *biosofia* - compreende que “estar vivo em plenitude significa estar aberto [aberta] a toda experiência humana. Não é fácil escalar a montanha, mas a vista do topo é magnífica”. (POWELL, 1989, p. 20). Os aprendizados da vida cotidiana são importantes para a formação dos indivíduos, pois permitem compreender a vida enquanto acontecimento cosmológico, amplo, no qual tudo o que é experienciado pode resultar em aprendizagem. Estamos em constante movimento e nossa evolução é um processo contínuo. Para aproveitarmos cada instante é interessante perguntarmos-nos como é possível “experimentar, desfrutar e aproveitar de maneira mais plena este dia, esta pessoa, este desafio?”. (POWELL, 1989, p. 28).

O modo como vemos o mundo influencia diretamente as nossas emoções e como interpretamos e analisamos a nossa realidade, que tem reflexos em nossa saúde emocional e mental. A educação emocional é um ponto interessante na formação para a vida, para saber analisar as situações e controlar as reações e atitudes e auxilia na compreensão de que sempre existe algo para aprender. Essas aprendizagens direcionam alunos e alunas a desenvolver autonomia, autoconfiança e consciência das possibilidades e repercussões de suas escolhas, e sabedoria para gestar as existências. Ao participar ativamente desse processo, as práticas possuem sentido, aguçam a criatividade e a participação. Os(as) professores(as) propõem situações de diálogo mediado com o intuito de preparar para a vida fora da escola. Nesse horizonte se situa a práxis que, ao relacionar teorias e práticas, amplia conhecimentos e prepara para algo que ainda não é conhecido. (BROUGÈRE; ULMANN, 2012).

4 EDUCAÇÃO PARA TODOS E PARA TODAS: DIMENSÃO PEDAGÓGICO-CIENTÍFICA – PRIMEIROS PASSOS PARA CONSTRUIR UMA VIDA COM SABEDORIA

Uma educação para todos e todas, com o intuito de formar os indivíduos integralmente, implica pensar a influência do processo de ensino e aprendizagem na realidade social dos(as) estudantes. Portanto, para aprofundarmos os estudos realizados sobre essa temática, em um momento inicial, buscamos conceituar a educação para todos e todas e a formação integral, considerando a educação como uma possibilidade de melhorar o meio social no qual os(as) estudantes vivem. Ao mesmo passo são enfrentados atritos e dificuldades no diálogo entre todos: escola-família-sociedade. Para compreender a realidade educacional, buscamos analisar alguns documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação e o Anuário Brasileiro da Educação Básica.

Uma formação integral demanda, primeiramente, o atendimento das necessidades básicas para o desenvolvimento humano e, em seguida, um currículo de acordo com a realidade local, uma educação que seja científica e também cultural. A educação integral aproxima-se do conceito de biosofia, pois ambas almejam o desenvolvimento da criticidade, da reflexão, da racionalidade, da autonomia e da sabedoria para uma vida digna.

4.1 Educação para todos e todas: formação na perspectiva da educação integral^{6,7,8}

Compreendemos que a educação contribui para um mundo mais seguro, saudável, próspero e ambientalmente mais sustentável, ao mesmo tempo em que promove o progresso social, econômico e cultural, bem como a tolerância e a

⁶ Versão deste texto está publicada nos Anais do VIII Seminário Internacional de Educação e Tecnologias: processos educativos, inovação e metodologias disruptivas (Frederico Westphalen : URI, 2022, p. 69, ISBN 978-65-89066-30-9, como Resumo simples, com o título *Educação para todos e todas: direito inalienável de aprender*.

⁷ Partes deste texto estão publicados nos Anais dos Colóquios de Políticas e Gestão da Educação, n. 3, Sorocoba-SP : UFSCar, 2022, p. 262-265, ISSN 2674-8630, como Resumo Expandido: Eixo 3 – Políticas, com o título *Educação para todos e todas: direito inalienável de aprender*.

⁸ Versão deste texto está publicada nas Actas do Simpósio Nacional, ISBN 978-65-89066-33-0, intitulado como *Educação para todos e todas: fortalecimento do manifesto na perspectiva de formação integral*.

cooperação local, regional e internacional. Também, é fundamental para a elevação espiritual, individual intelectual e atitudinal das pessoas. Por outro lado, parece que, em geral, a educação oferecida pelas escolas públicas está gravemente deficiente de compreensão mais ampliada de mundo e formação integral. Enfrenta uma crise que exige diálogo, debate, reflexão e um trabalho que convoque a educação para o centro, a torne mais central, reconheça a sua relevância e opere na melhora de sua qualidade científica e humanística enquanto práxis: formação, reflexão, ação.

No mesmo nível de necessidade, compreendemos que ela, a educação, deva ser universalmente disponível, adequada e essencial para qualificar os níveis superiores de ensino, da formação científica e técnica e, desse modo, permitir o desenvolvimento autônomo, a emancipação e a ampla compreensão dos indivíduos. Que não seja apenas uma preocupação para trilhar estudos superiores ou posteriores, mas dê atenção ao nível, à modalidade e ao tempo presente. Grande número de jovens não concluem o ensino médio (ANUÁRIO, 2022) e precisam, então, da contribuição intelectual, científica, emotiva e emancipatória que a educação escolar pode oferecer também para quem não segue seus estudos formais ou nas instituições escolares, universitárias. Preocupar-se com todos e todas é escopo das políticas públicas para a educação.

A educação, tema central também do *Manifesto dos Pioneiros* (1984, p. 407), apresenta o Brasil do início do século XX com uma realidade de má organização do ensino, de estrutura e de desenvolvimento arcaicos, antiquados e deficientes, expressão presente logo na introdução do documento, ao denunciar que “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (sic). Em diálogo com a proposta de educação para todos e todas, do final do século, verifica-se que ainda precisa desenvolver uma visão abrangente, um compromisso com a educação básica e um olhar mais amplo para as gerações presentes e, em perspectiva, para as futuras e se preparar para enfrentar a amplitude e a complexidade dos desafios. (UNESCO, 1990).

Essas reflexões iniciais, também presentes no documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, despertam para a visão da importância da educação, tanto a nível formal quanto informal e, embora sejam considerações realizadas no ano de 1990, têm potencial, ainda, para debater o que atualmente é encontrado nos ambientes escolares, em se tratando de educação formal e, na sociedade em geral, como educação informal. A identificação entre o *Manifesto dos*

Pioneiros e os apontamentos da *Educação para todos* ressalta a histórica problemática educacional brasileira conduzida na lógica reprodutivista, como denunciam Bourdieu & Passeron, em *A reprodução* (1992), e Saviani, em *Escola e Democracia* (2012). Desse modo, esta reflexão tem o objetivo de pensar o documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos* e dialogar com outras fontes documentais e bibliográficas, em abordagem dialética e hermenêutica, eleitas para esse debate, suscitadas pela aproximação entre diferentes tradições de pensamento e contextos sócio históricos, mas com foco na educação de oferta ampla e de significativos resultados. A compreensão de fundo reflete a educação para todos e todas e as manifestações dos pioneiros da educação, como caminhos para uma vida com sabedoria, autonomia, respeito, dignidade, equidade e justiça social. Essa amplitude assume, neste texto, o sentido de *biosofia*, apresentado no capítulo anterior.

Para contextualizar a realidade educacional em análise neste tematizar é importante resgatar a base da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), fonte central neste debate: o cenário do final do século XX. Este apresenta que mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso à educação primária; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais são mulheres - são analfabetos e o analfabetismo funcional é um grande problema em todos os países industrializados e em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, o que pode ser debitado na conta das novas habilidades e tecnologias, visto que as populações não têm acesso a livros, revistas e jornais e não conseguem perceber e se adaptar às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não completaram o ciclo básico e outros milhões, ao completar o ciclo básico, não adquirem conhecimentos e habilidades básicas. Na década de 1980, esses problemas dificultaram o desenvolvimento da educação básica em vários países menos desenvolvidos com o corte de despesas das escolas públicas.

A *Declaração Mundial de Educação para Todos*, ao considerar a educação como contributiva para alcançar um mundo mais seguro, com prosperidade e sustentabilidade, de modo que favoreça o avanço cultural, social e econômico, sempre em cooperação internacional, considera o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural como possibilidades de promover o desenvolvimento. Não é uma ação de via única ou exclusiva das instituições escolares. A escola ou a educação formal e oficial cumpre com mais propriedade o seu papel educador à medida em que há um

movimento social de compromisso e de maior amplitude com a formação. Esse ponto, em nossa compreensão, faz um diálogo com o que estamos, nessa dissertação, compreendendo por *biosofia*.

Desse modo, a diálogo entre *biosofia* como sabedoria de vida, não apenas a humana, mas todas as suas formas e expressões, na perspectiva da sustentabilidade de onde todas as existências são indispensáveis para alguma harmonia planetária, do/no cosmos, e a formação para todos e todas – na proposta da Declaração Mundial, aceita considerar que o que é ofertado no campo educacional exhibe a existência de necessidades emergentes de atualização, de aprofundamento e de reorientação. A educação, o conhecimento, a ciência, os sentimentos que envolvem as vivências e as existências – isto que estamos considerando *biosofia* – é preciso que seja para todos e para todas, que seja relevante, de qualidade humana e disponível dentro do contexto de universalidade. Ao garantir uma educação básica de qualidade há possibilidade de serem fortalecidas também outras etapas da educação: nível superior, formação científica e tecnológica. (UNESCO, 1990). Mas não somente pelas vias formais, escolares e oficiais de ensino. É importante um conjunto de instituições em ação coletiva com o objetivo de ampliar os espaços educativos, espaços de formação integral, com investimentos em teatros, museus, convivência, experiências, lazer, habitação, trabalho e salário, alimentação e saúde.

Nessa conjunção, pensar e consolidar uma educação básica de qualidade, conforme indica o documento Educação para Todos, implica “respeitar e desenvolver a herança cultural, linguística e espiritual, promover a educação da coletividade, defender a causa da justiça social, proteger o ambiente e ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus” (UNESCO, 1990, p. 02-03). Porém, compreendemos que os poderes que organizam o mundo e definem as suas direções são hoje controlados por ideais distantes do humano e afastados das diversas formas e manifestações de vida, de existência. Sabedoria, em nosso entendimento, é ter condições de compreender essa ciranda de interferências e posicionar-se de modo a perceber a necessidade da continuidade da existência com dignidade, com qualidade de vida, com possibilidade de crescimento e de desenvolvimento para todos e todas.

Outro objetivo importante, apresentado pela *Declaração Mundial de Educação para Todos*, é fortalecer e enriquecer os valores culturais e morais gerais, pois são neles que encontramos a dignidade e a identidade da sociedade e dos indivíduos.

Consideramos que a abrangência geral da declaração direciona-se a: “I) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; II) concentrar a atenção na aprendizagem; III) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; VI) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e V) fortalecer alianças” (UNESCO, 1990, p. 03). No sentido da formação integral, das possibilidades de aprender em todos os espaços ou em mais espaços da sociedade e do mundo – como compreendemos ser *biosofia* - percebe-se que a Declaração apresenta aspectos importantes de acesso e permanência na escola, com o que concorda Rosieri Maria Orlando Zeppone (2011, p. 366), ao escrever que “universalizar o acesso à educação e promover a equidade, parece ser destaque nesse documento, já que é apontado que a educação básica deve ser acessível a todas as crianças, jovens e adultos, um reconhecimento de que tais princípios ainda estão por ser cumpridos”.

Nessa perspectiva, as considerações de Kellcia Rezende Souza e Maria Tereza Miceli Kerbauy (2018, p. 673), ao salientar que “o documento enfoca a necessidade do atendimento escolar, sem distinção, a todas as pessoas, e define ações que propõem a universalização da Educação Básica, como uma forma de promover o direito a educação e, com isso, avançar em prol da igualdade social”. Isso nos permite interpretar a relação que há entre a potencialidade que a escola tem para desenvolver elementos de análise, de reflexão, de compreensão, pelas vias da ciência, do desenvolvimento intelectual, para que os indivíduos possam ver o mundo, analisar os contextos e circunstâncias e agir para contribuir na manutenção da vida. Todavia, manter não é, nessa reflexão, reproduzir condições, mas promover seu acontecimento com mais amplitude, mais qualidade humana e biológica, mais compromisso coletivo.

A *Declaração de Educação para todos e todas*, ao assumir compromisso de olhar o coletivo e com amplitude as condições socioeconômicas, político-culturais e materiais dos indivíduos, vê a necessidade e o valor de fortalecer e empreender lutas na direção da educação de formação integral, entre o coletivo de instituições e organização em ação de educação. Essas compreensões sugerem a valorização dos conhecimentos construídos nos cotidianos das existências com a preocupação central de operar na consolidação de uma sabedoria que se ocupa com a vida em todas as suas formas e manifestações. Essa *biosofia* não invalida os espaços formais de ensino, pois os reconhecem pela compreensão, pela sabedoria que acumula, e valoriza e se associa ao maior conjunto possível de conhecimentos e saberes que

podem assegurar o pensar a condição humana, as relações sociais, a dignidade de todos e todas e a sustentabilidade (ONU, 2023).

4.2 A sabedoria da participação como compromisso pessoal - para aprofundar o debate sobre a educação básica no sentido da sabedoria, da cidadania e da política pública

Os pré-requisitos para o desenvolvimento da qualidade, da equidade e da eficácia do aprendizado que a educação pode proporcionar, estabelecidos na primeira infância, precisam ser definidos por políticas públicas, pelo ideário democrático republicano e, desse modo, com a participação de cidadãos e cidadãs. A atenção básica ao desenvolvimento da educação em todas as suas etapas e as atividades educativas são necessárias para alcançar os objetivos da educação para todos e todas e, também, da potência de uma vida com sabedoria – *biosofia* – que esteja de posse de cada indivíduo. Essa perspectiva é conhecida no mundo da educação e tem se tornado objeto de retórica em amplos meios sociais. É fundamental que corresponda às necessidades, interesses e problemas de cada um e cada uma que integra o processo de aprendizagem, da construção do conhecimento e das instâncias de definição das políticas públicas. O currículo pode ser aprimorado pela vinculação de alfabetização, habilidades matemáticas, das linguagens e dos conceitos das ciências, aos interesses dos(as) estudantes e suas experiências. Embora muitas necessidades variem amplamente entre e dentro de cada nação e, também, no interior do Brasil com suas diversidades, de modo que grande parte do currículo deve ser sensível às condições locais, também existem plurais necessidades gerais e interesses comuns a serem considerados no planejamento educacional e na práxis do ensino.

Acreditamos que a superação das discriminações e distinções, tanto no campo educacional quanto social, requer pensar compromissos do humano consigo mesmo e com o cosmos, com os elementos que implicam a vida como um acontecimento que diz respeito às plurais manifestações, existências e condições, desde

os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação. (UNESCO, 1990, p. 3-4).

Então, cientes da limitação das questões de gênero e dos conceitos que a Unesco apresenta em 1990, os indivíduos lembrados na Declaração compõem maiorias, que envolvem homens, mulheres e outros gêneros. Outra limitação da Unesco (1990), em nossa compreensão, é o uso da terminologia “pobres”, porque não expressa com suficiência a historicidade socioeconômica e cultural que implica e desencadeia realidades de grandes amplitudes e impactos. Em nosso entendimento, o mais adequado seria o uso de *empobrecidos(as)*, porque aí estão contempladas as circunstâncias amplas dos contextos. Embora essa não seja a discussão da dissertação, é interessante ressaltar os modos como os sentidos, as formas e os conteúdos das linguagens são utilizados e, também, educam (CASSOL, 2023). Seja por não receber o justo pelo trabalho ou diante da forçada redução do tempo devido as atividades comunitárias, familiares e de trabalho, ou por algumas razões inerentes à cultura, as mulheres têm sido persuadidas a desistir das vantagens da educação, assim como os indivíduos das classes sociais empobrecidas, alerta o documento de *Educação para todos* (UNESCO 2019).

A ação educadora e a sabedoria de vida - biosofia, requerem que ninguém seja submetido a nenhuma manifestação discriminatória quanto ao acesso, a permanência e as possibilidades de aprendizagem. A Conferência de Educação para todos, na compreensão de Zeppone (2011, p. 366), “por um lado, teve o mérito de recolocar a questão educativa no centro das discussões, chamando a atenção mundial para a importância e prioridade da educação, principalmente da educação básica”, mas também “por outro lado, vem nos chamar a atenção de que se precisamos garantir, no mínimo, as necessidades básicas de aprendizagem é porque já se configura um quadro de exclusão”.

Educação de qualidade humanista, científica, intelectual, integral e, portanto, de acordo com a *Declaração Mundial*, convida ao aprendizado, a conhecimentos que beneficiem o raciocínio, competências e valores, conhecimento e sabedoria enquanto consciência de compromisso com a vida amplamente. Ao olharmos nessa chave de análise a educação básica, percebe-se carência na eficácia em resultados de aprendizagem, conformismo ao centrar-se exclusivamente no número de matrículas, na frequência e no preenchimento de requisitos para adquirir certificação final nos cursos. A formação que pode despertar para compreensões mais amplas da existência em relação com o cosmos – neste texto compreendido como o conjunto de

elementos indispensáveis à manutenção da vida e da possibilidade de equilíbrio, de sustentabilidade – não tem sido privilegiada. Acreditamos que é neste sentido que a *biosofia* – uma sabedoria de vida – precisa acontecer.

A aprendizagem inicia desde a mais tenra idade ou ainda antes do nascimento, como manifestam estudiosos da neurociência. Isto implica pensar o desenvolvimento dos processos educativos compilando estratégias que possam envolver as escolas, as famílias, as comunidades e os indivíduos, de acordo com as possibilidades e realidades de cada local, como ponto de partida para avançar e transformar realidades. Para além do círculo familiar, a escola tem se mostrado a principal ferramenta de promoção do conhecimento formal, sistematizado. Portanto, “a educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade” (UNESCO, 1990, p. 4). Ao considerar a cultura, as necessidades e as possibilidades, compreendemos que outras dimensões educadoras também são convocadas pela Unesco para construir conhecimento, para constituir saberes em todos os espaços, de alguma forma, possíveis de produzir aprendizagens. Assim, o conhecimento se constitui em sabedoria que se desenvolve, se constitui nos diversos campos da existência, da vida.

Destarte, atender e cuidar das necessidades de aprendizagem de adultos, jovens e crianças, desse a grande diversidade que constitui essa realidade, representa a importância dos sistemas formais como síntese da dinâmica da existência. Pensar os programas de alfabetização e de letramento – indispensáveis no movimento de ler e escrever e desenvolver habilidades e emancipação – possibilita desenvolver e fortalecer, assim como reconhecer, a herança cultural e as identidades e potencialidades.

A Unesco (1990, p. 4) indica que, a partir da alfabetização, surgem possibilidades de capacitação técnica, ofícios, educação formal e não formal, em todos os âmbitos e dimensões da vida:

[...] em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais. Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais [...].

Esse aprender cotidiano carrega o sentido de *biosofia* que pode estar associado a metodologias tradicionais e inovadoras, desde que mobilizadas com o intuito de atender as necessidades de todos e todas, promover a dimensão social e individual como importantes para pensar políticas culturais, econômicas e coletivas adequadas “em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde”, pois, para a Unesco (1990, p. 5) têm condições de incentivar os(as) educandos(as) e “contribui para o desenvolvimento da sociedade”. É nesse aspecto primordial que a *Declaração Mundial de Educação para Todos* indica a importância da mobilização de recursos humanos e financeiros, voluntários, privados ou públicos para atender as necessidades básicas de aprendizagem para todos e todas.

Parece que não há como desenvolver educação para todos e todas se a sociedade não contribuir, se deixar de investir tempo, recursos e energia à educação básica. O setor público atrai recursos de diferentes fontes e responsabilidade ética em atenção específica à educação básica que passa por situações ainda inadequadas na estrutura, na concepção e oferta ampla. Satisfazer as necessidades de aprendizagem se institui como compromisso universal e comum a todo e qualquer povo, encaminha a solidariedade internacional, as relações éticas e economicamente equitativas, afim de amenizar as distinções. Aumentar gradativamente os recursos direcionados à educação para atendimento com mais qualidade humanista e científica e a disponibilidade de recursos e pensar, também, os orçamentos é importante para atender as necessidades básicas de aprendizagem

Refletir sobre essas colocações e ponderar as análises desenvolvidas por Barcelos e Moll (2021), repercute a relevância do pensar, do criar e do dispor de políticas públicas que avalizem direitos sociais e, designadamente, o direito à educação estabelecidos a partir da participação popular e vivenciadas nas escolas públicas. São indispensáveis e, já tardiamente urgentes, medidas amplas de debate e enfrentamento dos problemas da educação, especialmente aqueles levantados pelos pioneiros da educação e da Declaração Universal de Educação para todos e todas, ainda no limiar do século XX e verificáveis até a atualidade, sem grandes alterações, como a democratização do acesso, a efetivação da permanência e a realidade do aprendizado. São horizontes potentes para compor o cenário do próximo período democrático que não pode ser aguardado, mas construído. Aí reside a cidadania, porque é práxis, e a ciência, porque é conhecimento contextualizado que atua na direção da qualificação social e na formação das identidades, subjetividades

e, desde esse lugar, pode possibilitar aprendizados, reflexões e o desenvolvimento de condições para organizar a existência, compreender a vida e assumir as responsabilidades que o existir exige. Então, no conceito de *biosofia* trabalhado em capítulo anterior, percebemos uma sabedoria de vida que incorpora aprendizados constantes do cotidiano e da escola, da vida e da academia, informais e formais.

O *Plano Nacional de Educação (PNE)* dialoga com as proposições da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, e os resultados das propostas desses documentos podem ser observadas nas estatísticas que o *Anuário Brasileiro de Educação Básica* apresenta, como o aumento das matrículas na escola básica. A partir do documento de educação para todos, surge o *Plano de Ação para Satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem*, o qual se propõe a ser um direcionamento e referência para todos os governos e instituições que estão comprometidos com as propostas e metas de educação para todos e todas. O “plano compreende três grandes níveis de ação conjunta: (i) ação direta em cada país; (ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e (iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial” (UNESCO, 1990, p. 7).

Assim, os documentos dialogam no sentido de pensar o atendimento e o desenvolvimento nas aprendizagens, com auxílio da comunidade e das famílias para reduzir a porcentagem de analfabetismo na fase adulta. Compreendemos que essas ações podem contribuir no desenvolvimento de compreensões e reflexões que despertem a autonomia, o conhecimento e a sabedoria para as vivências individuais e contribuições sociais. É nessa mesma perspectiva que, enquanto sabedoria de vida – *biosofia*, tanto a Declaração Universal de educação para todos quanto o Plano Nacional de Educação preveem dedicar atenção especial para a alfabetização da mulher, a fim de que seja possível a redução das desigualdades na alfabetização de mulheres e homens. Também, consideramos importante aumentar os serviços direcionados à educação básica, propondo suficiência em diferentes habilidades imprescindíveis a adultos e jovens, bem como avaliar os resultados ao comparar as alterações na saúde, produtividade, comportamento e emprego, os quais são fatores indispensáveis para uma vida mais digna.

Refletir, analisar e elencar novos níveis de desempenho a serem atingidos, buscando a equidade entre todos os(as) estudantes, também é fundamental porque trabalha no nível da equidade, da justiça social, de uma sociedade mais igualitária e

constrói sustentação para que mais pessoas tenham condições aprimorar-se, de crescer integralmente e perceber-se como pessoas de direitos e deveres. Identificamos, aqui, mais uma sabedoria de vida que se desenvolve em âmbitos extra e intraescolares. Estas não são excludentes e identificam junto à comunidade escolar demandas existentes para a educação, entre

cuidados básicos e oportunidades de desenvolvimento e educação infantil; ensino fundamental relevante, de qualidade, ou uma educação extraescolar equivalente para as crianças; e alfabetização, conhecimentos básicos e capacitação de jovens e adultos em habilidades para a vida cotidiana. (UNESCO, 1990, p. 9).

Nessa perspectiva, toda a sociedade e todas as instituições, o coletivo, é de grande importância para pensar a educação básica e essa ação implica acesso, permanência e aprendizado significativo para cada indivíduo, especialmente, aqueles e aquelas das classes mais afastadas das instâncias decisão e dos benefícios públicos. A atenção do poder público é imperiosa nessa condição de enfrentar o dualismo na educação e na sociedade brasileira, como denuncia Dermeval Saviani (2012). A formação integral se apresenta como requisito fundamental para proporcionar qualidade científica e humanista nas possibilidades de ser, pensar e agir. A *Educação para todos* parece ainda ter condições de contribuir para desenvolver, pelos caminhos da ciência, a cidadania e a emancipação dos indivíduos, ideário que aproxima a *biosofia* das instâncias científicas formais. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem é uma iniciativa que, mesmo de longo prazo, precisa ter caráter permanente, como é importante, também, criar e implementar projetos que possibilitem diálogos e, desse modo, pode assegurar ações de garantia da manutenção da vida no planeta, da participação e de compromisso das pessoas com os destinos do mundo.

Na proposta do documento da educação para todos e todas, ao compreender a realidade que envolve de longa data o Brasil, entende-se ser importante promover o ensino fundamental eficaz, o que significa oferecer educação com todos os recursos (humanos, organizacionais e financeiros) para o acesso, a permanência e o desempenho escolar com idealidade. As considerações de relevância, qualidade e justiça não substituem a eficácia, mas representam condições específicas que devem ser alcançadas. A eficácia requer recursos crescentes, no entanto, se os recursos existentes puderem ser usados por mais estudantes ou se os mesmos objetivos de

aprendizagem puderem ser alcançados a um custo menor, a educação básica tem condições de contribuir para a sociedade brasileira alcançar as metas de acesso e desempenho para todos os diferentes grupos (UNESCO, 1990) e, ao contribuir na consolidação do Plano Nacional de Educação, se aproxima mais da possibilidade de uma sociedade que se desenvolve com sabedoria, com *biosofia*, com consciência da complexidade.

Nessa perspectiva, os estudantes são os atores e as atrizes protagonistas que precisam ser mobilizados(as), o que envolve as necessidades educativas e a participação em atividades e análises das problemáticas, ativamente estimuladas. Sentir os benefícios da educação na direção de superar as limitações que decorrem das políticas impostas e malsucedidas e dos problemas enfrentados, tanto na construção e desenvolvimento dos processos cognitivos, da ciência e da intelectualidade, quanto no âmbito das vivências e experiências do cotidiano, talvez seja um modo de estimular o desenvolvimento de uma vida com sabedoria. Algumas barreiras à participação, ao estudo e ao envolvimento com a própria aprendizagem podem ser superadas com incentivos e programas específicos que permitam aos/às estudantes, suas famílias e à comunidade pensar, realizar e aprender. O aprendizado pode envolver atividades produtivas constituintes ou coadjuvantes na formação de seres integrais e favorecer o crescimento na dimensão pessoal e das coletividades, nas perspectivas da ciência e humanista. Nesse sentido, a Unesco (1990, p. 13-4) compreende que os(as) estudantes tendem a

obter maior proveito da educação quando são parte integrante do processo educativo, ao invés de serem considerados como simples 'insumos' ou 'beneficiários'. A atenção às questões da demanda e da participação ajudará a garantir a mobilização das capacidades pessoais [...] para a educação. (UNESCO, 1990, p.13-14).

A reflexão dessas considerações constantes no documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos* incorpora o papel de destaque dos/as professores/as e demais profissionais da educação na oferta de ensino básico com qualidade social, científica, intelectual e humana, que permita ser e continuar os estudos, mas, também, ser e desenvolver as suas atividades se não tiver condições de continuar a aprender. A *biosofia* envolve essa possibilidade porque considera que nem todos e nem todas conseguem continuar a estudar. As circunstâncias da vida e da existência apresentam situações que, nem sempre, podem ser superadas

imediatamente ou com facilidades. O direito à educação, ao conhecimento e à vida deve ser reconhecido e desenvolvido de forma a otimizar suas contribuições para parcelas cada vez mais amplas da população, o que significa tomar medidas para garantir a pluralidade, a diversidade, o espírito e as práticas democráticas e republicanas, o respeito à existência, à realização, à dignidade humana e aos direitos de associação, de cooperação e de liberdade de trabalho.

A educação, desse modo, caminha para a cidadania e o compromisso com as condições e *status* de trabalho e salário dos indivíduos, especialmente no que diz respeito à contratação, formação inicial, treinamento, formação permanente, remuneração e possibilidades de profissionalização, inclusive de professores(as) e desenvolvimento de formações para todos os níveis, além de permitir que sejam cumpridas as aspirações e responsabilidades sociais e morais de todos e todas sob os cuidados e a tutela do Estado. No âmbito da práxis que envolve a formação, a concretização do aprender e do cultivar essa atitude cotidianamente e, também, na sala de aula, se constitui um processo de ensino e de aprendizagem porque envolve o ser em ação que simboliza e exemplifica. O conjunto docente e de suas atitudes torna-se educativo de modo que pensar a humanidade nos(as) docentes abre o horizonte do debate para a efetivação de seus direitos e dos demais trabalhadores e trabalhadoras.

Nessa direção, a proposta de Fernando de Azevedo *et al.* (2010, p. 62), em sintonia com o manifesto dos pioneiros da educação, alerta que

Cada escola, seja qual for seu grau, dos jardins às universidades, deve [...] reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p.62)

De acordo com o autor, parece haver o entendimento que não há um único ambiente para a construção do saber e para indicar caminhos para a construção de uma educação de formação integral. Da mesma forma, no conceito de *biosofia*, em capítulo anterior, acreditamos que se referir ao uso de instrumentos educacionais de ampla envergadura, de “elementos materiais e espirituais da coletividade” que despertem e desenvolvam “o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação”, Azevedo *et. al.* (2010, p. 62), abre a possibilidade

de interpretar que nessas relações também podem ser identificados movimentos de sabedoria que ocupa-se da vida, da existência.

As atividades e momentos vivenciados no ambiente educacional público e plural sugerem que o objetivo pode ir além da formação científica e integrar as lateralidades, as dimensões mais amplas e, talvez, não das composições clássicas, mas constituintes dos aprendizados, das sabedorias dos indivíduos. Morin (2015, p. 15-6) nos faz pensar sobre a importância de ensinar e, embora, com grande carga ética, essa lição preocupa-se com a educação integral e com a educação para todos e todas, pois compreende 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. Certamente, ler, escrever, calcular são coisas necessárias ao viver [...]. Cada vez mais, porém, falta a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano.

A formação integral dos(as) estudantes compreende muito além das técnicas para exercer uma profissão emergencial ou uma instrumentalização para a eficiência de uma atividade econômica. Abrir caminhos para o desenvolver-se com uma formação cidadã que amplie as concepções sobre o viver e oportunizar aos(as) estudantes a pensar em suas vidas, em suas existências, com uma visão abrangente, considerar os aspectos necessários para a conquista da dignidade, é preocupação tanto dos pioneiros do início do século XX quanto da educação para todos dos fins do mesmo século. Vemos que aqui se acende a luz da *biosofia*, da vida com sabedoria ao incorporar conhecimento, ação, senso de coletividade e compromisso ético no seu acontecimento cotidiano.

4.3 Centralidades e potencialidades da Declaração Mundial de Educação para Todos: autonomia científica, intelectual e sócio-cultural

A *Declaração Mundial de Educação para Todos* compreende que desenvolver a formação integral é primordial para que cada indivíduo adquira capacidades e potencialidades particulares e de espírito coletivo para aplicar, no âmbito individual e social, o aprendizado sócio-político e científico-cultural, bem como aplicá-lo nos espaços públicos e nas esferas de poder do Estado. Estas capacidades são ainda

mais necessárias para apoiar a qualidade humanista no ensino básico. Parece ser esse o sentido de formação que Azevedo *et. al.* (2010, p. 90) defendem ao indicar que

A formação de homens [e mulheres] harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolherem, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, todo o conjunto de suas instituições.

Desde a educação proposta pelos pioneiros até esta que o documento da educação para todos apresenta, o reforço à cooperação, à democracia e aos espaços republicanos está presente a necessidade da cidadania e, ainda, decorre a formação integral, pois incorpora a dimensão da ciência, do conhecimento, da intelectualidade, da política, da comunicação e das experiências e se constitui em *biosofia*. Essa vida com sabedoria é construção própria, possibilidade de experiências e de emancipação que podem se dar com a participação popular, com a manifestação das demandas, com o olhar crítico despertado na escola com o ensino mais intelectualizado e seu enriquecimento na sabedoria de ver, a partir do cotidiano, o mundo que envolve cada indivíduo. Ou, também, na direção oposta, ao perceber os fenômenos, circunstâncias, problemas e possibilidades, posicionar-se sobre e sentir a necessidade da escola, da pesquisa acadêmica e do mundo científico. A sociedade, com lucidez política e científica, com sabedoria de vida – *biosofia* –, cultural e de perspectiva de crescimento, pode estabelecer compromissos para a criação de fundos e reservas que assegurem investimentos constantes na educação e ampliem a oferta, a qualidade científico-intelectual e humanista e político-cultural de ensino em todos os níveis e modalidades. É fundamental que seja possível o acesso, a permanência e, também, o aprendizado.

As experiências de famílias, de comunidades locais e de ONGs são espaços e instituições que podem envolver-se nas transformações dos processos educativos e, para além das salas de aula, comprometer-se com a relevância e a qualidade humanista e cultural da educação (UNESCO, 1990), com a incumbência de popularizar ações de formações por outras vias, além da escolar. O encontro entre a *biosofia* e a educação para todos e todas pode produzir, em nossa compreensão, uma ampliação dos espaços formais de ensino tanto no sentido do acesso, quanto da permanência e dos aprendizados, do desenvolver do conhecimento. Outros meios são agregados à formação intelectual, científica e formal da escola, no cotidiano dos indivíduos e nas vivências e experiências da sociedade, como a arte, o cuidado com

o corpo e a mente, a produção alternativa de alimentos, o reconhecimento da pluralidade e diversidade étnica, de gênero e raça, o tratamento dedicado ao ambiente. Essas são algumas iniciativas que engrossam o sentido de uma educação permanente, que vincula as dimensões do indivíduo e da sociedade com a ciência e o cotidiano. As instâncias e esferas de poder podem desenvolver uma espécie de comunidade, que educa com práticas constantes que se consolidam pela persistência e pelas demandas cidadãs, democráticas. Talvez pudéssemos aqui denominar de sabedoria política que, também, em nossa compreensão, já é constituinte de uma *biosofia*, uma sabedoria que não limita a vida, mas a busca nos mais variados e diferentes espaços e possibilidades.

Nesse viés, Morin (2015) abre diálogo sobre a crise educacional que a sociedade atual enfrenta, dividida em educação científica e educação cultural. Desta forma, tanto nas escolas como nas universidades, paira a consciência de que a educação cultural está ameaçada, pois cada vez mais se pensa apenas na educação científica como ensino de técnicas e meios de trabalho. O ideário neo/ultraliberal se manifesta forte e resolutivo nesse sentido. Simplifica os processos educativos de toda ordem, tanto no interior da escola quanto na dimensão informal e cotidiana da educação. Retira as possibilidades de reflexão, de pensar, de ver e organizar de modo autônomo as existências individuais, as subjetividades e as coletividades. Estabelece padrões estranhos aos indivíduos e às comunidades, às classes trabalhadoras e regra o mundo por caminhos de oclusão das racionalidades, como denuncia Bauman (2012), em *Sobre educação e juventude*.

A educação cultural que a presente tematização compreende como educação de formação integral, cotidiana, e que não desconsidera a educação formal e científica porque a incorpora enquanto processo de reconhecimento e da necessidade de transcender o imanente, é marginalizada juntamente com consideráveis parcelas da população porque não acessa a escola ou porque nela não tem sucesso. Aqui é preciso compreender a distinção que Morin faz entre educação científica e educação cultural e, também, o sentido das suas colocações. Não há, em Morin, a pretensão de desqualificar a cientificidade e, tampouco, a escola. A sua crítica se assenta no reducionismo que a perspectiva científica assume diante da tendência tecnicista de limitar a ciência à instrumentalizações, a escola a mecanismos de treinamento e fábrica de mão de obra que, a médio e longo prazo, almejam apressar a formação e desenvolver um ensino raso ajustado à lógica do mercado (LAVAL, 2004).

Para a Unesco, no propósito de educação para todos e todos, ao qual adicionamos a compreensão da *biosofia* como educação que se desenvolve no cotidiano e, portanto, em todos os espaços, relações e dimensões da sociedade, se encontra a necessidade de garantir uma educação básica universal, pública, para toda população. No Brasil, o Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024, já se desenvolve com essas intencionalidades e parece, também, dialogar com as pretensões do movimento da escola nova, manifesto dos pioneiros da educação, à medida que desde a época se compreende que "Nenhum país avança e nenhuma sociedade se torna verdadeiramente democrática, sem uma escola cidadã de qualidade que inclua todos [e todas], sem discriminação ou formas de preconceitos que agridem o propósito de desenvolvimento humano integral" (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 103).

Pensar a ampliação da oferta e da qualidade científica da escola brasileira exige que sejam ampliados, igualmente, os debates acerca da repactuação do funcionamento do Estado, da distribuição dos recursos e das instâncias de gestão, em dinâmica democrático-republicana e, portanto, participativa. Debater maneiras eficazes de efetividade de programas de educação, de reestruturação do sistema fiscal, da redistribuição das riquezas e da reorganização do Estado contemporâneo, no sentido de rearticular investimentos e compromissos com a captação de recursos duradouro para a área educacional, é defesa da Unesco (1990) que abre perspectiva global de enfrentamento do ideário neo/ultraliberal. Compreendemos, nesse sentido, que o que está evidente e avaliado como uma crise na educação é reflexo do campo econômico, social, cultural e político. São crises em vários campos e dimensões que, de algum modo, podemos compreendê-las como produto de uma intencionalidade poderosa avançando vorazmente sobre a sociedade para ampliar o controle (DARDOT; LAVAL, 2016). São crises interdependentes que exigem um olhar atento e um esforço coletivo entre os cidadãos e as cidadãs de cada uma das nações afetadas e entre as nações, em atitude de ação conjunta para, como tem afirmado Ulrich Beck (2011) e Boaventura de Sousa Santos (2023), agir localmente sem descuidar do pensar globalmente.

Essas repercussões também são sentidas em sala de aula e formam um campo de análise rico para a formação integral dos indivíduos na dimensão política e econômica. A partir dessas realidades, há a possibilidade de provocação ao diálogo e a pensar sobre o que pode desencadear o crescimento do pensamento crítico

(MORIN, 2015), a emancipação, o espírito de cidadania e contribuir nas compreensões necessárias para as vivências e experiências além da escola com sabedoria, com responsabilidade, com compromisso com a vida e as suas diversas e plurais manifestações, a saber, a *biosofia*.

Na compreensão da *Declaração Mundial de Educação para Todos* para auxiliar no desenvolvimento e ampliação do acesso à educação, parece ser interessante pensar em programas projetados para atender às necessidades básicas de aprendizagem de grupos carentes, jovens fora da escola e de adultos com pouco ou nenhum acesso à educação básica. Todas as parceiras podem compartilhar suas experiências e conhecimentos na concepção e implementação de medidas e atividades e concentrar ações em categorias e grupos específicos como, por exemplo, mulheres, agricultores(as) empobrecidos(as), pessoas com deficiências, minorias étnicas e culturais, diversidade de gêneros, de modo a repercutir em resultados que se somam a ações pedagógicas de âmbito escolar, público e laico, com significado emancipador e de aprendizagem.

A instituição de uma rede mais global, que pensa a implementação de vários programas de educação básica em regiões com altas taxas de analfabetismo e grandes populações, é a expressão do cuidado com vida que compõe o espírito da *biosofia*. Aprender na escola e continuar a aprender a ciência que se faz vida e a vida que reivindica a ciência para ser mais vida. Embora se identifique em algum momento nas propostas da Unesco, na declaração de educação para todos (1990), uma aproximação com algumas ideias neoliberais, o conjunto de suas preocupações enseja a necessidade de redução, com profundidade, do grande número de adultos/as analfabetos/as e a promoção da capacitação em pesquisa com planejamento e experimentação desde a escola básica. Como ensina o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, com o que também parece concordar Morin, é preciso um pensar contextualizado, amplo, globalizado, ombreado com ações locais, específicas, que impactem positivamente grupos, indivíduos e populações vulneráveis.

O sucesso das atividades de educação para todos e para todas parece depender, fundamentalmente, da capacidade de cada país de projetar e implementar programas que reflitam as circunstâncias nacionais. Isso exige uma base de conhecimento sólida, impulsionada pelos resultados de pesquisas, de lições aprendidas com as experiências, de potencial inovador e da disponibilidade de planejar ações educacionais sistêmicas. Nesse sentido, é importante considerar que

a “educação ofereça instrumentos para viver em sociedade, como ler, escrever e calcular” (MORIN, 2015, p. 23), que não estejam fragmentados, separados, distantes de “uma cultura geral”, que envolva as ciências da natureza, as ciências humanas, a literatura e as artes e assumam a preparação para fornecer uma “educação profissional com condições de cuidar da necessidade primordial do viver” (MORIN, 2015, p. 23).

Nessa linha de compreensão, a garantia do desenvolvimento integral dos(as) estudantes, considerando todas as questões que envolvem a vida no cosmos e a dos seres humanos, também considera que “a Filosofia deveria deixar de ser somente uma disciplina para se tornar motor e guia do ato de ensinar a viver” (MORIN, 2015, p. 39); atitude cotidiana, permanente, constante em cada reflexão, em cada pensar, e em cada atitude que decorre das compreensões constituídas com a *biosofia*. Ao considerar a educação de formação integral dos(as) estudantes, baseando-se no estudo realizado por Barcelos e Moll em 2021, compreendemos que a filosofia e a educação implicam a extensão da experiência formativa e o acréscimo do diálogo democrático e profundo com os mais variados campos de conhecimento

4.4 Comunidade instituinte e a necessidade de fóruns e formação permanente: compromisso e sabedoria para/com a vida

A *Declaração Mundial de Educação para Todos* propôs utilizar plenamente os canais de comunicação e fóruns consultivos no atendimento das necessidades básicas de aprendizagem. Nessa proposição está a finalidade de manter e ampliar consensos internacionais acerca do viver, da dignidade e equidade e da emancipação humana. O crescimento, a equidade, a justiça social e a efetivação da educação para todos e todas como a concretização de uma vida digna não pode ser ação individualizada de grupos de nações. Compreendemos que aqui aparece a proposta do filósofo Karl Marx (2011), do *Manifesto do Partido Comunista*, que propôs a união entre todas as nações para a construção de uma sociedade mais igualitária, ainda que sob o viés político e econômico. Também vemos Immanuel Kant (2008), o qual propôs o conceito de cidadania universal através da *hospitalidade universal*, como possibilidade de preocupação com a vida enquanto sistema, enquanto acontecimento global

Além disso, o documento de educação para todos e todas ressalta a necessidade de sustentar e desenvolver iniciativas inclusivas nas quais a comunidade

precisa tomar as medidas apropriadas para assegurar cooperação e, sempre que possível, usar os mecanismos existentes para: (i) continuar a promover a educação profissional e técnica básica; (ii) promover a troca de informações sobre o progresso no cumprimento das metas de educação básica estabelecidas individualmente em cada país e desenvolver estruturas organizacionais e recursos necessários para que as iniciativas sejam bem-sucedidas; (iii) incentivar novos parceiros no esforço global; (iv) garantir que os participantes estejam plenamente conscientes da importância do forte apoio contínuo à educação básica. Considerando a análise desenvolvida por Morin (2015), a dificuldade em encontrar subsídios para enfrentar as situações de crise pode contribuir para a prioridade da reflexão e de análise, uma vez que exige pensar, compreender e agir. Isto é, o oposto da proposta neo e ultraliberal, direcionada à formação de mão-de-obra de trabalhadores e trabalhadoras, que prefere a simplificação na formação e a erradicação das reflexões e ações cidadãs e a submissão ao mercado de trabalho. Nessa dimensão, compreende-se que a ética deve ser tematizada no campo da educação formal e informal, paralela ao ensino da ciência e da pesquisa (MORIN, 2015).

As compreensões de Barcelos e Moll (2021, p. 895) abordam o espaço escolar como ambiente no qual é desenvolvido e consolidado o processo de ensino e aprendizagem formais, “a partir tanto das áreas de conhecimento consagradas pela ciência, quanto de experiências significativas no campo da cultura, das artes, dos esportes, das tecnologias, da ecologia, da saúde, entre outras”. O saber, o conhecimento e a ciência se desenvolvem paralelo à cidadania, à consciência dos contextos que envolvem a realidade, que conectam a existência, a vida e as experiências ao saber escolar e intelectual. Interpretamos que esse é o sentido que Edgar Morin (2020) considera importante para compreender a educação como um caminho para exercer a cidadania e vê que essa atitude implica em buscar alternativas para viabilizar o acontecimento da ética e da moral. A formação estudantil parece basear-se na consciência do que é ser humano e da compreensão de que o indivíduo faz parte da sociedade e, enquanto integrante da espécie humana, tem compromissos, identificações e implicações com esse coletivo. Portanto, “todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”. (MORIN, 2020, p. 18). Ainda de acordo com Morin (2015), verificamos a importância de pensar e considerar uma formação continuada

para as pessoas adultas, investindo em uma educação que continua a vida toda, com condições de construir, cada vez mais, a criticidade e a capacidade de reflexão acerca da vida, sobre a realidade pessoal e social e em busca de progressos significativos capazes de benefícios amplos para todos e todas.

4.5 Uma síntese que indica a continuidade do debate necessário na promoção da sabedoria de vida a todos e todas

Ao considerar as circunstâncias que desencadearam a proposta da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, analisamos que o cenário se apresenta quase familiar pela sua reprodução na história e, em muitos aspectos, por remeter ao que é vivenciado nos dias atuais na realidade brasileira em se tratando de educação. Após três décadas da declaração, os avanços conquistados no campo educacional são singelos e demonstram as fragilidades que continuam sendo alvo de debates. As situações que se somam, desencadeiam a desvalorização da educação formal e relativizam convivências e relações de significado humanista, intelectual e, também, cotidiano

Na compreensão de Barcelos e Moll (2021), o papel da escola torna-se mais intenso, especialmente, em sua tarefa de articulação intersetorial e, com isso, reaparece a educação de formação integral como condição necessária para o projeto de consolidação da soberania e da liberdade do Estado, cuja base principal é o cidadão e a cidadã que somente se constrói em processos educativos intensivos, qualificados, completos e de longo prazo, ou seja, duradouros, permanentes. Ao considerar as demandas e necessidades que os(as) estudantes trazem ao ambiente escolar é imprescindível repensar a formação. Também educadores(as) e funcionários(as) trazem consigo plurais inquietações e parecem sentir-se desamparados(as) para realizar a sua função com qualidade, em muitos casos, nos tempos escolares atuais. Pensar a formação desses(as) profissionais de modo que consigam atender qualificadamente as demandas trazidas ao ambiente escolar e pensar a educação, são ações constantes e permanentes. As concepções mudam de acordo com o período histórico; as demandas podem ter uma estrutura em comum que permanecem, mas sempre haverá a necessidade de repensar o momento em que cada indivíduo se encontra, as necessidades que traz como desafios para a educação e o que é possível fazer para atender as expectativas. Nessa mesma ação

pedagógica, a incorporação das experiências e vivências cotidianas é vigorosa para o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo e o sucesso de uma comunidade de conhecimento, de cultura e educação.

4.6 Educação e sabedoria para todos e todas: um compromisso ético com a vida

A articulação entre educação e *biosofia* apresenta o debate sobre como a escola está estruturada e organizada para receber todos(as) os(as) alunos(as). Nesse sentido, este subcapítulo propõe-se analisar as dificuldades encontradas na educação, as relações entre família, escola e sociedade, a estrutura educacional como algo pensado para atender com qualidade científica e de formação integral, efetivamente, apenas uma parte da população, o que provoca a segregação da outra, considerada incapaz e ineficiente ou dispensável.

Para iniciar o debate, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu 1º artigo, considera que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A obra *A vida na escola e a escola da vida*, de Claudius Ceccon, Miguel Garcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira (1982), apresenta reflexões importantes sobre o atual cenário educacional porque, apesar de ter sido escrita no período da Conferência Mundial de Educação para Todos, reflete sobre assuntos que desde a época ainda não estão resolvidos e enfrenta, também, problemas da educação que são trazidos pelo documento. Baseadas nessa obra, as próximas considerações desta dissertação buscam compreender as exigências emergentes da educação. De acordo com a obra em referência, os ambientes escolares estão desconexos da sua realidade social, o que produz cada vez mais insatisfação da comunidade escolar. Professores(as), alunos(as), famílias e comunidade escolar direcionam suas queixas ao mau funcionamento da escola e sentem que esse ambiente está distante das suas demandas, das suas necessidades que expressam propostas de ensino e aprendizagem mais complexas.

Em meio a essas considerações ocorrem culpabilizações mútuas, da escola, das famílias, da sociedade e dos(as) alunos(as), sem aproximar consensos e enfrentar a raiz do problema. As famílias se preocupam, pois nem todos os filhos e

todas as filhas têm acesso às vagas na escola. Aqueles e aquelas que conseguem, rapidamente começam a ter problemas como resultados muito ruins. A solução encontrada é a reprovação e, com essa atitude, existe a possibilidade de muitos alunos/as deixarem a escola sem nenhum aprendizado, inclusive social.

Na obra *A vida na escola e a escola da vida* (1982), os(as) autores(as) dialogam sobre a grande parte de pais, mães e/ou responsáveis que culpabilizam os alunos(as) ou o(a) professor(a) pelos maus resultados obtidos. Consideram seus(uas) filhos(as) como distraídos, preguiçosos ou que não se esforçam. Pais e mães avaliam que a culpa pode ser do professor(a). Acreditam que eles(as) deveriam obrigar o(a) seu(ua) aluno(a) a estudar, além de que faltam muito, não prestam o auxílio necessário e não demonstram o real interesse pelas crianças. Os pais e mães sentem-se também culpados por não conseguir auxiliar os seus filhos e as suas filhas da maneira que gostariam nos deveres de casa, nos estudos, nas pesquisas e nas preparações para avaliações. Grande parte trabalha o dia todo, chegam em seus lares exaustos e precisam se ocupar dos cuidados com a casa, com filhos e filhas menores e, também, em alguns casos não possuem conhecimento suficiente para auxiliar nas matérias que a escola oferece.

Ainda de acordo com *A vida na escola e a escola da vida*, os(as) professor(as) sentem que estão sobrecarregados(as) de trabalho, não têm a valorização que merecem, as condições de trabalho são ruins: não possuem material didático adequado, se deparam com a superlotação das salas de aula, além de programas de ensino complicados e de longa duração que não se encaixam na realidade da escola. Professores e professoras pensam também que os seus salários são desproporcionais e não permitem que vivam a vida de uma forma digna, o que acaba, por vezes, desmotivando a ação docente e o empenho pedagógico. Parece importante ressaltar a importância dos professores/professoras, de acordo com Savater (2012, p. 12), ao refletir que considera “professores e professoras o grupo mais necessário, mais esforçado e generoso, mais *civilizador* dentre todos nós que trabalhamos para atender às demandas de um Estado democrático”.

Quando os professores e as professoras chegam à escola, encontram uma realidade diferente do que foi proposto em sua formação. Percebem que os programas educacionais são difíceis e não estão de acordo com a realidade de seus alunos(as). Assim os professores e as professoras tomam ciência de que sua formação não foi pensada para prepará-los(as) para trabalhar com diferentes realidades. Percebem

que estão cercados/as por desafios e dificuldades, sentem que estão sozinhos(as) para resolver os problemas. Em busca de uma defesa em meio aos desafios, adotam, muitas vezes, uma postura de autoritarismo em relação aos(às) alunos(as), às famílias e à comunidade, ou acabam desistindo da profissão. Frente a todas as situações relatadas, Savater (2012, p.13) propõe que “quem pensa que os professores são ‘fracassados’ deveria concluir, então, que a sociedade democrática em que vivemos também é um fracasso”. O debate que envolve educação e vida, vivências e experiências, é de fundo pedagógico e de acontecimento necessário.

Da parte dos alunos e das alunas parece haver um sentimento de que a escola é um lugar que não os(as) acolhe. Fora do ambiente escolar, eles(as) gostam de conversar, têm curiosidade, são alegres, mas dentro da sala de aula aos poucos começam a ficar tristes, calam-se e assumem comportamentos passivos. É também a denúncia do documentário *Nunca me sonharam* (2017). A escola é muito diferente da realidade vivenciada pelas juventudes, pelos(as) estudantes que não encontram lugar para expressar suas preocupações, problemas e desafios. Muitas vezes, não conseguem ver o(a) professor(a) como alguém que pode auxiliar, mas como uma pessoa que sabe tudo o que os(as) alunos(as) não sabem, que fala bonito e corrige corriqueiramente seu modo de falar. Os(as) alunos(as) precisam ficar quietos(as) enquanto os(as) professores(as) falam; são castigados(as) quando cometem algum erro ou tem mau comportamento, além da reprovação por não ter aprendido. Com sentimento de medo, o modo que encontram para se defender é fechar-se em si mesmos ou agir de maneira indisciplinada e agressiva.

A obra *A vida na escola e a escola da vida* analisa os saberes adquiridos pelos(as) alunos(as) em sua vida cotidiana. Alerta que não são levados em conta na escola, juntamente com todos os modos de falar, de se comportar e pensar. Por consequência, aos poucos ficam sem motivação para esforçar-se, sentem que realmente são incapazes de aprender e cedem a um fracasso que estará presente ao longo de suas vidas. Mas há algo em comum entre professores(as), alunos(as), famílias e comunidade escolar: a insatisfação com a escola que está em oferta. Eles(as) imaginam e esperam uma escola diferente, que tenha um bom funcionamento e cumpra seu papel de uma educação para todos e todas com qualidade. Além disso, sonham com uma escola que possa ser parecida com uma escada que conduz o sujeito ao andar superior, que auxilia a melhorar de vida, encontrar um emprego que lhe ofereça um salário melhor, possibilite acesso a

diferentes manifestações culturais e momentos de lazer de qualidade, entre outros fatores.

Para as classes de baixa renda, estudar e frequentar a escola é quase unânime seu único meio de crescer, de subir na vida, de conquistar tudo aquilo que veem os outros(as) alcançarem com facilidade. O sucesso nos estudos, a conquista de empregos melhores, a melhoria nas suas condições de vida, seriam as oportunidades de compensar todas as desigualdades que sentem relacionadas ao dinheiro, à posição social e a sua importância na sociedade. Por isso, “a lei assegura que a escola deve ser democrática, isto é, ela deve estar aberta a todos”. (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1982, p. 20). Apesar de ser oferta para todos e todas, o debate da autoria de *A vida na escola e a escola da vida* salienta que o desenvolvimento de cada aluno/aluna estaria diretamente ligado aos seus privilégios ou a condição financeira da sua família, direcionando-se, assim, aos seus méritos e talentos próprios, vindos da sua vida fora da escola. Os professores e professoras, ao considerar o desenvolvimento de seus alunos(as) voltados a concepção de que todos são iguais e têm as mesmas possibilidades de aprendizado, influenciam a produção de mais fracassos do que sucessos, pois alguns(mas) alunos(as) sentem-se melhor tratados do que os outros(as) outras e aqueles(as) que ficam à margem sentem que são fracassados(as), e o seu fracasso decorre de sua inferioridade.

Nessa perspectiva, a escola que deveria atender a todos/todas, acaba por atender com qualidade apenas alunos/alunas que se encontram em regiões mais desenvolvidas do país, como grandes centros urbanos, aumentando, assim, as desigualdades entre as regiões enriquecidas e as empobrecidas. Os índices de reprovação, apresentados na análise de Claudius, Miguel e Rosiska (1982), demonstram aumento do número de alunos(as) que abandona a escola.

A escola que encontramos hoje foi pensada e estruturada para quem não precisa trabalhar. Claudius, Miguel e Rosiska (1982), em *A vida na escola e a escola da vida*, destacam que essa concepção de educação acaba fechando os olhos ou fazendo de conta que nenhum de seus(uas) estudantes trabalham e impõe exigências que aqueles(as) que trabalham não conseguem cumprir, por não terem condições físicas, psicológicas e emocionais. Neste grupo segregado que precisa trabalhar desde muito cedo estão inclusos(as) os(as) alunos(as) das camadas populares, empobrecidas e, também, que vivem no meio rural. Quando deparados(as) e levados(as) ao fracasso escolar, eles são forçados(as) e/ou direcionados(as) a evadir.

Porém, são esses(as) alunos(as) justamente que mais precisam de um atendimento escolar qualificado para melhorar as suas condições de vida, as atitudes diante da natureza e das diversas formas de vida, para participar ativamente da política e construir a cidadania. Assim,

As crianças pobres são, em sua imensa maioria, excluídas da escola, sem qualquer qualificação ou diploma, sem ter aprendido nada de útil para a sua vida e seu trabalho. Praticamente a única lição que os anos de escola ensinam é a considerarem a si mesmos como inferiores aos outros, aos que tiveram sucesso. (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1982, p. 31).

Aqueles e aquelas que saem da escola carregam consigo as marcas de um ensino que não foi pensado para suas necessidades, convencidos(as) de que fracassaram porque são menos inteligentes e menos capazes do que os(as) outros(as). Ao grupo dos(as) excluídos(as) da escola não restam muitas alternativas. Para a maioria é necessário aceitar trabalhos com remuneração mais baixa, de grande esforço físico e de maior risco. Neste sentido, a explicação mais utilizada para justificar os índices de evasão escolar e o fracasso escolar seria culpabilizar a própria vítima, os(as) alunos(as), considerando os maus resultados como reflexos de sua falta de comprometimento e esforço no aprendizado.

Ao manter a visão de que o fracasso escolar e a evasão escolar são frutos de um problema individual do(a) aluno(a), suas dimensões afetivas, emocionais e cognitivas, são desestabilizadas. A culpa é direcionada para os(as) próprios(as) alunos(as), pois não conseguem aprender o que é tão bem ensinado pelos(as) professores(as) e que muitos aprendem sem nenhuma dificuldade. Se a grande maioria da sala de aula aprende, porque outros e outras não podem aprender do mesmo jeito? No mesmo tempo? Outra justificativa para o fracasso escolar e a evasão escolar é considerar, além da culpabilidade pessoal, a da família, do meio social e das condições de vida que enfrentam. Viver em um ambiente de miséria, pobreza, influencia muito os resultados escolares, mas não é somente este o problema. Pensar desta maneira, direciona a culpa para um lado mais fraco, para a vítima. O sistema de ensino, os governos e o Estado ficam isentos de qualquer responsabilização.

Em busca de respostas e de elementos que possam demonstrar e, talvez, explicar o baixo rendimento escolar e as reprovações, alguns pais, mães e responsáveis culpam os(as) docentes, pois acreditam eles(as) têm muita responsabilidade nos bons ou maus resultados de seus(uas) filhos(as). Acreditam que

se fossem dedicados(as), interessados(as), seriam capazes de atender com razoabilidade os(as) seus(uas) alunos(as). Quando vão à escola, as famílias são chamadas para ouvir o que os(as) profissionais têm a dizer sobre seus(uas) filhos(as) e não para conversar sobre os problemas enfrentados e possíveis soluções. Agindo deste modo, as famílias sentem que são intimidadas e humilhadas diante de professores e professoras que exercem influência sobre o futuro de seus filhos(as).

Os pontos de vista apresentados nesse debate, a partir da obra *A vida na escola e a escola da vida*, possuem algumas verdades que merecem cuidado. É inegável a dificuldade encontrada por crianças mais pobres em aprender, além da diferença entre o ensino para as classes empobrecidas e as suas realidades, e contextos socioeconômicos e os(as) professores(as) que não conseguem sentir-se preparados(as) para auxiliar na superação das dificuldades. Grande parte das situações apresentadas poderia ser resolvida caso existisse uma postura diferenciada por parte dos sistemas de ensino, das hierarquias de poderes que instituem, implementam e regulam as políticas de governos e de Estado para a educação. Especialmente no sentido das escolas e dos sistemas de ensino cuidar das questões de inclusão, do acesso para todos e todas, da permanência e do aprendizado em escolas não dualistas, não reprodutivistas de privilégios, do *status quo*, da cultura patriarcalista e da lógica capitalista.

A escola dá claras demonstrações de ter sido pensada para atender a elite, um grupo muito pequeno e restrito da sociedade que detém o poder econômico-financeiro. Nesse aspecto, as mudanças precisam compreender as situações e necessidades dos(as) alunos(as) mais vulneráveis em vez de pedir para que se adaptem a uma realidade distante daquela que conhecem porque podem ocorrer situações violentas em que as camadas mais pobres da sociedade vão sendo eliminadas da possibilidade de acesso, de permanência e conquistas no aprendizado e na construção de uma vida de conhecimento ao desistirem dos estudos. Há muito, o problema é protelado, não enfrentado e é pauta entre estudiosos(as). Vejamos, por exemplo, as preocupações de Anísio Teixeira e dos demais pioneiros da educação.

O fracasso dos(as) alunos(as) não é culpa docente, mas resultado da soma de diversos fatores que podem ser modificados. Nessas ações, aparecem as possibilidades de definição das políticas públicas para a educação, as políticas de Estado para os campos da educação e os setores sociais e econômico-financeiros. Ir além dos documentos, das normas e operar no âmbito cidadão para suas efetividades.

Os documentos legais que norteiam os processos de ensino e aprendizagem declaram que a escola é igual para todos e todas. Se essa concepção fosse aplicada efetivamente, não existiriam dualismos no sistema brasileiro de educação, entre escolas para pobres e escolas para ricos, escolas que formam eruditos e escolas que treinam mão de obra, escolas para aristocracia e para a plebe. Como escrevem Claudius, Miguel e Rosiska (1982), nas escolas consideradas de excelência, estão professores e professoras mais competentes e experientes. Essas escolas ofertam condições para um trabalho pedagógico de qualidade, números menores de alunos(as) por turma, maior tempo de aula e materiais adequados para a prática docente. Em escolas carentes ocorre o contrário.

Ao pensar na localização das duas escolas, é perceptível que as escolas carentes estão em áreas onde moram as parcelas da população com pessoas mais empobrecidas e as escolas boas, de destaque, modelos, estão em áreas mais prósperas. É importante compreender que, por vezes, as escolas consideradas padrão, protótipos, praticam seleções étnico-culturais e sociais limitadoras do acesso pelas vias e condições econômico-sociais e, desse modo, uniformizam seus públicos a partir de uma elite considerada intelectual, erudita e de posses.

O(a) aluno(a) oriundo de uma realidade carente traz consigo conhecimentos que adquiriu durante a vida no lugar aonde mora, assim como aqueles e aquelas que vêm de regiões mais abastadas. Um dos problemas que surge no ambiente escolar e que merece atenção tanto na perspectiva de uma vida com sabedoria – que aqui estamos denominando *biosofia* – quanto das propostas da Educação para todos, repercute em que os indivíduos mais desprovidos de condições materiais sentem que não pertencem àquele lugar, apresentando modos diferentes de comportar-se, de falar. Também sentem dificuldades em compreender o que é falado e o seu modo de se expressar é constantemente corrigido. Em consequência, ficam em silêncio e reclusos em si mesmos ou, então, se expressam de modo a romper, a questionar os padrões que a escola, que a sociedade estabeleceu como corretos. O que, na escola, podem ser as normas disciplinares.

Os conhecimentos construídos nas experiências das populações mais empobrecidas ou violadas, diariamente, em seu direito à vida, desenvolvidos no meio social em que vivem as crianças, adolescentes e jovens das classes sociais mais baixas, não são considerados importantes. O ensino elitizado valoriza conhecimentos transmitidos no ambiente escolar, provenientes de livros, com estímulo para explorar

lugares e situações distantes, ideais, em vez de aproveitar para analisar, estudar e compreender as situações que fazem parte da comunidade escolar. Com as constantes correções e chamadas de atenção feitas aos(as) alunos(as), o fomento ao desinteresse e ao sentir-se deslocados(as), estranhos(as), desenvolve-se a possibilidade de comportamentos agressivos. Nesse sentido, “o modo como a escola ensina não ajuda a aprender a aprender. Ela não ensina o que fazer para reconhecer a existência de um problema como procurar as soluções possíveis, escolher e testar a solução que parece melhor e verificar o resultado a que se chegou” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA; 1982, p. 67). As distinções continuam na resolução de problemas e auxílios na realização de tarefas escolares em casa. As famílias de classes sociais maiores compreendem o que foi dito e ensinado na escola e, por consequência, seus filhos(as) têm o apoio necessário para a resolução dos problemas. Portanto, a organização escolar está direcionada para atender melhor os alunos/as alunas que pertencem às classes sociais mais elevadas.

A atual organização escolar, nesse sentido, estimula a competição e, por isso, não considera a solidariedade com uma peça principal da formação. O objetivo parece ser o de “[...] promover a minoria dos alunos, aquela parcela considerada mais esperta e capaz de aprender” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1982, p. 73). A formação é direcionada para a busca da realização e do sucesso pessoal de poucos(as); a empatia, o cuidado, o respeito e a preocupação com a alteridade são preteridos. O resultado dessa estrutura educacional viciada, de estrutura reacionária, é a formação de grupos menores, responsáveis por planejar, coordenar, dirigir os coletivos, assumir os postos de gestão, o poder e, então, colocar-se acima das demais pessoas, dos interesses da comunidade e dos debates da ética. Os grupos segregados, por sua vez, terão de cumprir o que será posto por aqueles e aquelas considerados(as) donos(as) do poder e do saber. São poucos(as) os(as) estudantes que provém da maioria social que conseguem alcançar a educação superior. E, aqueles e aquelas que conseguem chegar ao ensino superior, são apresentados(as) como exemplares e servem de expressão para a divulgação da ideia de que o sucesso depende unicamente do esforço realizado para chegar aos sonhos.

O formato em que a escola foi pensada, projetada e implementada é o reflexo da sociedade na qual ela está inserida. Ela, a escola, “não passa de uma peça numa engrenagem ainda maior que é a sociedade em que todos nós vivemos”. (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1982, p. 79). Essa organização que vem do meio social

quando, enquanto organização, é pensada por um grupo seletivo, não busca a criticidade, a reflexão e a autonomia dos indivíduos. Aprofundar e compreender as relações que a vida e a existência exigem, cria uma situação que é apresentada por Paulo Freire (2018, p.71) como gravidade, pois “o povo não conta nem pesa [...]. Será um comandado pela propaganda intoxicadora de que não se adverte. Não pensa. Pensam por ele [...]” Ao propor mudanças para a escola, no seu funcionamento, na sua estrutura e função, é possível influenciar diretamente as mudanças no meio social, pois os indivíduos são o resultado da organização social em que vivem. O diálogo é um alerta, pois o indivíduo pode temer “a liberdade, mesmo que fale dela. [E aí é] um conduzido. Não se conduz a si mesmo. [...]. É objeto e não sujeito” (FREIRE, 2018, p.86-7). A sociedade é todos e todas, o conjunto de indivíduos em relação, desde os detentores(as) de algum poder até aqueles e aquelas que nunca tiveram vez e nem voz. Pensar e realizar mudanças é possibilidade para o coletivo e situa-se no campo do direito republicano e democrático de quem está insatisfeito(a) com algo, de quem quer e demanda reformas, transformações e qualificação das relações nos setores todos que envolvem a sociedade. Nesse sentido, ao desenvolver sua autonomia, reflexão e pensamento crítico, o(a) estudante

não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir. (FREIRE, 2018, p.72)

Logo, a escola como reflexo e resultado da sociedade na qual se desenvolve, é pensada como uma instituição assistencialista, de acordo com Freire (2018), nas circunstâncias hegemônicas e hegemônicas de império do capitalismo voraz, que faz um esforço para repelir a participação. Pondera que ao tentar expressar-se, o povo é considerado com sinais de enfermidade e precisa de mais remédio. Para que seja considerado com saúde, ele precisa estar em silêncio, aquietado. Paulo Freire (2018, p. 78) considera, a partir dessas situações, que o ideal é pensar as propostas e soluções “[...] sempre *com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele.*” (Destaque do autor).

De tal modo, Claudius, Miguel e Rosiska (1982, p. 85), apresentam três pontos iniciais pelos quais há possibilidade de melhorar a educação para todos e todas: “prolongamento do tempo de duração da jornada escolar; adaptação do horário e do

calendário escolar às necessidades das crianças que trabalham; distribuição gratuita de todo o material escolar”. Embora essa não seja a solução para o grande problema da dualidade no ensino brasileiro, tanto na divisão entre o ensino privado e o público, quanto também na esfera pública em zonas de excelência e de precariedades.

Podemos, na perspectiva dessa dissertação que debate a educação para todos e todas e o direito a uma vida com sabedoria, com ciência, racionalidade, afetividade – *biosofia* – e, portanto, integral na qual o conjunto dos indivíduos esteja na agenda de atenções da escola e do poder público, compreender o engano que é pensar que a educação inicia, se desenvolve e se concretiza exclusivamente na escola. Uma aposta no desenvolvimento integral que “renuncia a velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito. Por isso, a desesperança e o pessimismo anteriores, [...] se substituem por otimismo crítico. Por esperança” (FREIRE, 2018, p. 74). Tal educação, em sentido amplo e integral, acreditamos que tenha início no período gestacional de cada indivíduo e sofra influências de diferentes fatores, segundo Claudius, Miguel e Rosiska (1982). Esse período que antecede os anos escolares pode ser considerado como a escola da vida, no qual estão inclusos os ambientes familiares, o meio social e as condições socioeconômicas, entre outros fatores. Todos esses estímulos recebidos pelas crianças constituem a base do seu desenvolvimento. Essa bagagem construída antes de frequentar o ambiente escolar e, depois, durante os aprendizados sistematizados, no cotidiano de todas as relações, acompanha o processo de construção do conhecimento. Surge, nesse ponto, a importância de flexibilizar e adaptar os modelos educacionais de acordo com a realidade social das famílias que pertencem ao meio.

O aprendizado cotidiano, que a vida ensina e a pessoa aprende porque desenvolveu condições complexas de pensar, de compreensões, de crítica e de elaborações – *biosofia* -, pode proporcionar a ampliação dos objetivos pessoais, profissionais dos(as) alunos(as) e transcender a comum busca por uma profissão melhor, das condições financeiras que, embora necessárias, não são o suficiente, e direcionar à uma formação integral que prepare para as adversidades da vida real, para encontrar soluções para as situações que se apresentam. Pensamos que deste modo, caracterizamos a *biosofia* e estabelecemos uma relação com a educação. Assim como a educação deve ser para todos e todas, a vida com sabedoria precisa ser possibilidade construída nos diversos ambientes educativos e pedagógicos para os coletivos humanos.

Nessa perspectiva, Eduardo Giannetti (2002, p. 23) propõe reflexões sobre a mútua relação entre o indivíduo e o ambiente em que ele vive. À medida que o mundo progride, também os homens e as mulheres ampliarão a sua competência como produtores e produtoras de bens materiais e a sua capacidade de moldar a conduta de acordo com os princípios da razão. Giannetti também pontua que o futuro é consequência do passado, no qual cada ação poderá produzir resultados imprevistos ou que não tenham sido planejados ou projetados do modo como se manifestarão. A isso, o sociólogo Zygmunt Bauman (2013) denomina *danos colaterais*, ao compreender que todas as ações têm repercussões, todas as escolhas desencadeiam consequências nem sempre possíveis de serem previstas.

Na lógica dessas compreensões, tanto de Giannetti, da imprevisibilidade dos resultados de tudo o que ser humano faz, quanto de Bauman, dos efeitos daquilo que é realizado, a escola se projeta como perspectiva de ascensão social, de educação formal com potencial para a mudança dos indivíduos e da sociedade, mas não de modo isolado. A escola está inserida em uma contextualidade e, enquanto célula social e instituição da sociedade, é auxiliar no processo de contribuição para as pessoas que compõem os coletivos e central na sistematização dos conhecimentos, da construção da ciência, das compreensões e na abertura para as possibilidades. Por vezes, esse apoio ao funcionamento e qualificação da escola significa a crítica ao mesmo sistema que, de alguma forma, a sustenta ou mantém. Parece, ainda assim, que é por meio da escola que se visualiza um caminho possível para garantir uma vida melhor, mais significativa em todas as suas dimensões e que caracterizam a existência, a vivência integral, a possibilidade de sabedoria. Esta dimensão conecta a escola para todos e para todas com a *biosofia*, com um uma vida que não se limita a um espaço de aprendizado, mas promove o aprender, o conhecer e o pensar, o tempo todo. A *biosofia* compreende a vida de modo dinâmico, contínuo e, por isso, “implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. [...]. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, 2018, p. 82-83).

Nessa perspectiva, Claudius, Miguel e Rosiska (1982) dissertam sobre a visão limitada existente na sociedade, direcionando a educação única e exclusivamente para a melhoria financeira, sem abordá-la em diferentes perspectivas de formação. A estrutura educacional é reflexo da estrutura social. Ao alimentar essa perspectiva, limitam-se as possibilidades de desenvolvimento do ser humano. A justificativa

utilizada diz que ações e decisões são direcionadas a busca da felicidade. Portanto, “a felicidade sempre foi e continua sendo um grande fim, se não a finalidade suprema, em nome do qual se justificam escolhas na vida pública e privada”. (GIANNETTI, 2022, p. 68).

Uma educação direcionada à formação humana integral, contempla diversos fatores essenciais para a vida humana e, talvez, um que mereça mais atenção é a permanente confusão entre a busca pela felicidade e a aquisição de bens, dinheiro e possibilidade de consumo. Consideramos para essa análise que quanto maior o poder aquisitivo, o acúmulo de bens, o alcance de cargos superiores, mais felicidade. Esse modo de pensar coloca a felicidade como um ponto de chegada, sem entender que “a felicidade é um pássaro caprichoso [que] voa quando voa e não quando pretendemos que voe”. (GIANNETTI, 2022, p. 152). Logo, educar é também ensinar os(as) alunos(as) a apreciarem sua trajetória, todos os momentos que pertencem a ela e a tornam única, pois nenhum indivíduo tem a história igual a de outro. É ensinar, também, os/as estudantes a direcionar os olhares para as situações do cotidiano que são as demonstrações de felicidade ao longo do caminho. Pensar a educação direcionada a viver com sabedoria, o tempo todo, em todos os espaços e dimensões da vida, é um desafio, pois pouco se fala, pensa e pesquisa em relação a essa temática. Assim, esse texto realiza um esforço no intuito de ampliar os estudos e pesquisas relacionadas à formação integral.

Uma educação voltada para a formação profissional é importante, mas deixar de abordar outras perspectivas essenciais para a vida humana em seu sentido integral é limitar o sentido da vida e, conseqüentemente, não seria sábio. Nessa corrida para ver quem consegue mais, os(as) competidores(as) esquecem de valorizar o caminho, as paisagens do percurso. O tempo passa e, com o olhar direcionado exclusivamente ao aumento do poder econômico, são perdidos momentos essenciais que nenhum bem material ou dinheiro será capaz de comprar. As situações simples do dia a dia, como um café da manhã em família, ver o nascer ou o pôr-do-sol, um passeio para observar a natureza, ouvir o canto dos pássaros, são momentos de muito apreço, os quais não podem ser adquiridos, apenas vivenciados. Apreciar as pequenas oportunidades cotidianas possibilita compreender a vida por uma perspectiva diferente, deixar de lado a correria imposta pelas cobranças pessoais e profissionais. Além disso, demonstrar empatia, entender as suas necessidades – e a partir delas, as de outrem – e unir-se para buscar soluções aos problemas enfrentados,

acreditamos ser sinal de sabedoria que promove a vida e, ao mesmo tempo, a olha em suas diversas e plurais manifestações e formas.

Muitas dessas situações simples de manifestação de felicidade ocorrem no cotidiano. Identificá-las permite aproveitar momentos simples, mas que proporcionam diferentes aprendizados. Os aprendizados da vida não são somente ensinados na escola, mas influenciam a vida diretamente, pois “o cotidiano muda constantemente com os objetos, as organizações, os modos de vida” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 13). Considerar o cotidiano no processo de ensino e aprendizagem permite construir com os(as) alunos(as) conhecimentos mais adequados para o seu desenvolvimento, de acordo com as suas necessidades. Ademais, as aulas podem tornar-se mais significativas ao abordar temáticas relacionadas às realidades na medida que se desenvolve a sensação de pertencimento. Pensamos que desde essa apropriação se desenvolve a condição de participação na construção do conhecimento e das relações.

O processo de aprendizagem é, nessa perspectiva, algo contínuo e, por isso, parece correto afirmar que a educação ocorre durante toda a vida. Aprendemos em todos os lugares. Sempre existem possibilidades de conhecer algo novo ou de atualizar algum conhecimento e esse processo nunca tem fim. (BROUGÈRE; ULMANN, 2012). As relações estabelecidas com o meio onde vivemos apresentam possibilidades de construir nossas sustentações, nossos argumentos, nossas compreensões e, a partir delas, surge a nossa visão do mundo, da vida, que justificam e explicam as diferentes formações de valores, atitudes éticas e morais, e encaminham o desenvolvimento e a constituição de cada sujeito, das suas individualidades, identidades e subjetividades.

Ignorar as vivências que os(as) alunos(as) trazem consigo para o ambiente escolar é reafirmar que somente os conhecimentos científicos são válidos e importantes. Com essa visão, reafirma-se a estrutura social em que vivemos, admitindo como corretos aqueles conhecimentos construídos pelas classes sociais hegemônicas, deixando à margem aqueles conhecimentos e conteúdos que fazem parte dos contextos mais populares, pois são vistos como incapazes de ensinar algo que seja útil e que faça a diferença. A validade dos aprendizados obtidos no cotidiano é vista quando pensamos que desde o início de nossas vidas precisamos de alguém para nos ensinar a viver, de pessoas que atendam nossas necessidades e nos ajudem a desenvolver nossa autonomia. Se a vida cotidiana não fosse importante, não seria

necessário receber instruções, auxílios e orientações desde muito cedo. Também seria dispensável compreender a organização social e conhecer entender como o mundo funciona. Essas aprendizagens ocorrem também no contato com os/as outros/as e com o meio. Por isso, ao chegar à escola os(as) alunos(as) trazem consigo o aprendizado adquirido anteriormente (BROUGÈRE; ULMANN, 2012), que se qualificam em termos humanistas e científicos a partir das ações pedagógicas da escola. A *biosofia* cultiva uma perspectiva de construir uma comunidade de conhecimento que se emancipa pelo movimento de colocar-se em atitude de aprendizado, de reflexão e de compromisso com a vida de um modo amplo. Uma formação que prepara para o diálogo entre diferentes pensamentos, mesmo que o indivíduo saiba do seu acerto e saiba respeitar o direito do(a) outro(a) julgar-se certo. Saber dialogar é expor seu ponto de vista sem oprimir, menosprezar ou desvalorizar quem pensa diferente. (FREIRE, 2018).

5 EDUCAÇÃO ENQUANTO SABEDORIA DE VIDA PARA TODOS E TODAS: DIMENSÃO SÓCIO-POLÍTICA⁹: A VIDA COM SABEDORIA ENQUANTO DIREITO DE TODOS E TODAS¹⁰

A educação enquanto campo de pesquisa constante opera no sentido do acompanhamento intelectual, cognitivo e afetivo do desempenho dos(as) alunos(as) e dos reflexos nos seus futuros. Uma educação de qualidade para todos e todas, com o intuito de formar cidadãos e cidadãs críticos, ativos, participativos, não permite apenas a preparação para meras avaliações formais, pois é uma educação que inquieta, faz pensar e planejar novos modos de aprender e ensinar. Por que pensar em uma educação de formação integral para todos e todas? Qual a sua importância na formação de cada indivíduo? A temática da educação para todos e todas, o acesso universalizado a ela, perpassa diferentes momentos históricos. Neste texto ela foi abordada em diferentes momentos históricos, desde a obra *A vida na escola e a escola da vida*, logo em seguida pelo documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, e continuamos o debate nesse capítulo com proposições e conceituações atuais sobre esse cenário. Pensar e buscar uma educação para todos implica “conseguir, através dela, melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade como um todo, preservando a diversidade, mas eliminando a desigualdade discriminatória, assim dando origem a uma nova organização da sociedade” (D’AMBROSIO, 2001, p. 02).

A temática do acesso universalizado a educação para todos e todas é palco de diversos debates e estudos, mas ainda encontra dificuldades em sua execução. Nesse viés, Paulo Freire (2021, p. 16), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, propõe que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. Portanto, proporcionar uma educação de qualidade e com equidade para todos e todas apresenta-se como uma necessidade fundamental à sociedade, a fim de buscar educar cidadãos e cidadãs em perspectiva ética, para que possam agir ativamente em busca de melhorias sociais, ambientais, educacionais, pessoais e da coletividade.

⁹ Versão deste texto está publicada no X Congresso Iberoamericano de Pedagogía, intitulado como “Educação: direitos sociais, formação integral para a vida”.

¹⁰ Uma versão deste texto está publicada como artigo científico intitulado “Educação enquanto sabedoria de vida para todos e todas: dimensão sócio-política”, na Revista Ciências Humanas da URI/FW.

Ao buscar formar cidadãos éticos e cidadãs éticas, os professores e as professoras não podem esquecer da sua responsabilidade de manter e agir com postura ética. Os(as) alunos(as) observam as suas ações, comparando-as com as suas palavras e, por isso, é necessário que ambas estejam em sintonia, possibilitando que “percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros” (FREIRE, 2021, p. 18).

A educação brasileira, historicamente, tem se direcionado ao desenvolvimento de propostas pedagógicas que conduzem os(as) alunos(as) a se adaptar à realidade social em que vivem, criando a ilusão de que nada pode ser feito para que ela seja alterada. Essa concepção aproxima-se das reflexões de Miguel Arroyo, em sua obra *Outros sujeitos. Outras pedagogias*, em relação a adaptação proposta pelo sistema educacional, que parece direcionar-se àqueles que Arroyo considera Outros Sujeitos, os quais “são os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. [...] São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades”. (2014, p.9). Nessa lógica, é necessário somente realizar um “treino técnico” para adaptar os indivíduos às necessidades de sobrevivência. (FREIRE, 2021). Arroyo (2014) compreende que as práticas e as concepções da educação são pensadas para que esses indivíduos vistos como segregados sejam civilizados, educados, e essas concepções são condicionadas pelos modos que foram pensados pelo padrão do saber e poder, a fim de que sejam subalternizados. Esses coletivos segregados, manifestam

[...] que a partir da colonização vêm sendo submetidos a relações desiguais de poder/saber/dominação, que foram submetidos à destruição de seus modos de pensar, de pensar-se, de destruição de suas culturas, identidades, memórias” e, além disso, “não foram reconhecidos produtores da história da produção intelectual e cultural (ARROYO, 2014, p.13).

Nessa perspectiva, Freire pontua a importância de repensar a educação que é desenvolvida, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021, p. 24). Ao considerar a proposição de Freire, observamos que ela se direciona à emancipação dos(as) alunos(as), deixando de serem sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem para se tornarem sujeitos ativos, pensando, analisando e interpretando informações que surgem tanto no ambiente escolar quanto em suas realidades,

refletindo e dialogando com os seus pares e, por consequência, construindo novos conceitos, ideias e concepções que venham a somar em sua vida. Arroyo aproxima-se de Freire ao considerar a importância de pensar e buscar a emancipação desses Outros Sujeitos, os oprimidos, e reconhecer “como das vivências da opressão tiram saberes e aprendizados do mundo dos padrões de dominação que os oprimem” (2014, p. 13).

Repensar os conceitos de educação que existem atualmente implica reconhecer que a educação é uma via de mão dupla: professores(as) e alunos(as) educam-se mutuamente nas relações, experiências e diálogos realizados no ambiente escolar, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 2021, p. 25). Nas concepções pedagógicas existe a dicotomia pedagógica sobre o lado de cá e o lado de lá, dialogadas por Arroyo. O autor considera que “do lado de cá os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado de lá os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes”. O autor salienta, ainda, que “no lado de cá existem saberes, ciências, verdades; do lado de lá inexistem ou é o reino do falso, das crendices” (2014, p.17). Na sua prática docente, os(as) professores(as) não podem negar a importância de desenvolver a criticidade dos(as) alunos(as), instigando-os a participar ativamente das propostas realizadas e do trabalho desenvolvido em conjunto, os quais estão um ao lado do outro e proporcionam uma maior conexão e, também, melhoram também as relações. A educação é o caminho para muito além do ensino de conteúdos científicos, isto é, ela é a possibilidade que professores e professoras têm de ensinar os seus pares a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo. Nesse sentido, Arroyo compreende a metodologia de Paulo Freire e salienta que ele não criava metodologias para educar adultos e oprimidos, “mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e culturas” (2014, p. 27). Talvez esteja aí o sentido de uma educação para a vida, uma educação baseada na sensibilidade, no respeito, cuidado com o(a) outro(a), na qual os(as) estudantes possam aprender pelo exemplo, bem como aplicar aquilo o que aprendem pelas diferentes experiências que vivenciam.

Arroyo compreende a metodologia de Freire a partir da concepção dos indivíduos sobre a vida e o mundo, e apresenta algumas características marcantes dessa forma de educar, que “não propõe como educa-los, mas como se educam, nem

como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializa-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são” (2014, p.27). Essa compreensão freiriana é desenvolvida “estando atento a suas presenças e a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada” (ARROYO, 2014, p.27). Ela conecta-se com o *Ensinar a viver*, de Edgar Morin, propondo o diálogo entre a educação e a formação para a vida, compreendendo 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. Certamente, ler, escrever, calcular são coisas necessárias ao viver [...]. Cada vez mais, porém, falta a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano. (MORIN, 2015, p. 15-16).

Ao dialogar com os(as) alunos(as), o(a) professor(a) assumindo a sua postura como um ser humano incompleto, que também comete erros, enfrenta dificuldades e está em constante evolução, apresenta uma das características mais bonitas da oportunidade que possuímos em estar e viver o mundo e com o mundo, sendo sujeitos históricos que possuem a competência de conhecer mundo a partir do momento em que nos dispomos a intervir nele. O primeiro passo para desenvolver essa compreensão parece surgir do momento em que professores e professoras comunicam que também falham, que não possuem todo o conhecimento sobre todos os assuntos, que nem sempre pensam certo, mas que ao possuir essa consciência têm a capacidade de analisar suas ações e agir de maneira diferente para corrigir as falhas cometidas (Freire, 2021). Além disso, Morin dialoga com essa compreensão ao ressaltar a importância de construir com os(as) alunos(as) a concepção de que o ser humano erra em muitos momentos, mas a partir do erro tem a possibilidade de refletir e buscar mudanças a serem feitas, superar e seguir em frente.

As propostas desenvolvidas, ao estarem alinhadas com os conhecimentos que já existem e, ao mesmo, tempo desenvolver a produção, buscam a construção do que ainda não existe e possibilitam aos(as) alunos(as) a compreensão de como foram construídos os conhecimentos que estão disponíveis para quem quiser aprender e como se dá a construção de novos saberes (FREIRE, 2021). Morin destaca que no processo de ensino e aprendizagem, os(as) alunos(as) podem refletir sobre as mudanças constantes que ocorrem em diversos campos da sociedade, principalmente

na ciência, na ação e na reflexão realizada em busca de novas informações que venham a constituir-se em novos conhecimentos. Esse movimento constante de aprendizagem, investigação e produção proporciona o desenvolvimento da compreensão de que todos e todas podem construir novos saberes a serem aprimorados e/ou modificados no futuro. Essas práticas possibilitam aos(as) alunos(as) o contato com a pesquisa, com o “mundo da ciência”, a compreender como os(as) estudiosos(as) trabalham e que pesquisa e ensino se desenvolvem simultaneamente numa relação de superação. Uma educação alinhada com as realidades sociais dos(as) estudantes, possibilita ampliar os conhecimentos construídos no processo de ensino e de aprendizagem e estimula desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, a fim de buscar melhorias para o meio social em que vivem.

Os(as) professores(as) estão em constante movimento de construção de novos saberes, pois, de acordo com Freire, “enquanto ensino continuo buscando, [...]. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2021, p. 30-1). A busca constante pelo conhecimento realizada pelos(as) professores(as) pode apresentar aos(as) alunos(as) diferentes metodologias e possibilidades para a construção do conhecimento, de acordo com Morin:

[...]. Proponho não uma receita, mas os meios de despertar e incitar as mentes a lutarem contra o erro, a ilusão, a parcialidade, principalmente, os meios típicos de nossa época de errância, de dinamismos incontrolados e acelerados, de caráter obscuro do futuro, dos erros e ilusões que na crise atual da humanidade e das sociedades são perigosos e talvez mortais. (2015, p. 24).

Quando dissertamos sobre o pensar certo do(a) professor(a), nos referimos também a importância do respeito existente ao conhecimento que advém do senso comum, compartilhado pelos(as) alunos(as) no ambiente escolar, além disso, implica o respeito ao estímulo realizado para aprimorar a criatividade. Parece interessante, instigante e desafiador para ambos, docentes e discentes, considerar as experiências que os/as alunos/alunas trazem consigo de suas realidades sociais, como, por exemplo, dialogar, analisar e refletir sobre temáticas que estão presentes no seu cotidiano. Podem ser abordadas questões relacionadas ao cuidado com o meio

ambiente, o impacto que o descaso causa no bem-estar dos cidadãos e das cidadãs dessas áreas e os riscos que as situações oferecem à saúde da população. Freire argumenta sabiamente sobre a recusa de alguns(mas) professores(as) em abordar temáticas que estejam relacionadas às realidades dos(as) seus(uas) alunos(as). O argumento apresentado é de que “[...] a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 2021, p. 32). A superação dessa visão de educação ocorre após a aceitação e desenvolvimento da curiosidade crítica, essa que surge na curiosidade ingênua, sem finalidade de desenvolvimento de mudanças, ideias, conceitos e aprendizagens. É a partir dela que o(a) professor(a) desenvolve e direciona seus(uas) alunos(as) para uma compreensão mais ampla da curiosidade, direcionando-os(as) para as questões de aprendizagem e desvelando novas descobertas. Entende-se, assim, segundo Freire (2021), que a curiosidade vai mudando a qualidade da educação, mas permanece com a sua essência, pois é ela que está presente nos trabalhos dos(as) filósofos(as) e cientistas, que desvelaram a curiosidade inicialmente ingênua, para tornarem-na epistemológica.

A formação dos(as) alunos(as) não possibilita pensá-la afastada das questões éticas, direcionada somente ao recebimento de conhecimentos científicos. Está diretamente vinculada à formação moral e ética, a ensinar para a vida escolar e para fora dela, incentivar a pesquisa, a busca constante pelo conhecimento; ser pesquisadores(as), curiosos, empenhados(as) em mudar a realidade social. Para auxiliar o(a) aluno(a) a desenvolver essas concepções, o professor(a) precisa manter ativos nele(a) mesmo(a) os pontos citados, pois para ensinar a pensar certo, é necessário pensar e fazer certo. Os(as) alunos(as) aprendem mais pelo exemplo do que por palavras e frases bonitas. Esse é um modo de assumir a disponibilidade ao risco, ao erro, à aceitação. Novas ideias e concepções não podem ser aceitas por somente serem novas ou velhas concepções deixadas de lado apenas por serem velhas: é necessário olhar criticamente as situações impostas e a partir delas buscar as respostas.

Nessa concepção, ao adotar uma postura crítica, o(a) professor(a) pode melhorar as práticas seguintes, propor vivências em que os(as) alunos(as) na relação que estabelecem com os(as) colegas e com o(a) professor(a) possam assumir-se como seres históricos, pensantes, sociais, criadores(as), que lutam para realizar os seus sonhos. Ao assumir-se como ser humano incompleto, mas permanentemente

mutável, apreciam o viver e a importância de buscar melhorá-lo cada vez mais, para si mesmo, para os seus pares e aqueles(as) que ainda virão a fazer parte do mundo. O(a) professor(a) passa a “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2021, p. 47). Ao entrar em uma sala de aula, o(a) professor(a) se depara com alunos(as) heterogêneos, que trazem consigo as suas diferenças e necessidades mais urgentes, as suas identidades e subjetividades. Estar disposto a ouvir, ser questionado(a) e também instigar, tornar crítico o raciocínio de quem ali se encontra, realiza e constrói o conhecimento.

Adotando metodologias que permitem ao(à) aluno(a) a permanente ação de participar, pensar, analisar e manter a curiosidade aguçada, a perspectiva da educação para todos e para todas e o cuidado ético da biosofia, enquanto vida com sabedoria, abre a perspectiva da formação de cidadãos e cidadãs com capacidade para intervir em suas realidades, nas suas vivências, nas suas compreensões e no mundo, pelo qual também são responsáveis. Ao desenvolver a consciência de que possui o direito e o dever de decidir, lutar e optar, os indivíduos sabem também que as situações podem piorar; mas que também podem intervir tornar possível algo novo. Entender que estar no mundo não é se adaptar a ele, ao que está posto, mas se inserir, lutar por mudanças necessárias para que outros e outras que estão nas mesmas condições ou semelhantes, possam participar, *pró-vocar* a se tornarem sujeitos da história. Para atingir os objetivos educacionais é imprescindível que existam condições adequadas no espaço pedagógico, com os aspectos estéticos, higiênicos e espaciais preservados. O descaso e desrespeito com esse espaço ofende professores e professoras, alunos e alunas e o processo de ensino e aprendizagem, pois “a verdadeira educação consiste não só em ensinar a pensar como também em aprender a *pensar sobre o que se pensa* [...]”. (SAVATER, 2012, p. 33. Destaque do autor).

A esperança é o combustível para continuar a crer em uma educação que esteja mobilizada em formar para além dos conteúdos escolares. Acreditar que professor(a) e aluno(a) aprendam juntos(as) e juntos(as) perpassam os obstáculos encontrados durante os percursos da existência. Afirmar posição como sujeitos da história, é saber que o futuro é uma possibilidade/opportunidade e não está determinado; estamos em constante evolução. Não somos, estamos sendo e assim escrevemos a história ao viver e ao contá-la, pois “ninguém é sujeito na solidão e no

isolamento, sempre se é sujeito *entre* outros sujeitos [...]” (SAVATER, 2012, p. 35. Destaque do autor). Ao compreender que é possível intervir na realidade, adaptar-se não é uma opção. Nenhuma mudança é fácil, mas é possível. Partindo dessas concepções, o desafio da mudança é lançado para os grupos populares para que juntos possam perceber as injustiças que sofrem, a violência a que são submetidos e a compreender que esse não é o seu destino ou algo que está escrito, determinado. A realidade é passível de transformação e compreender essa dinâmica é sabedoria de vida que se abre pela possibilidade de educação para todos e todas. Parece interessante pensar, nessa direção, nas relações estabelecidas, nas trocas realizadas através da comunicação verbal ou não-verbal, em análises de como o(a) outro(a) recebe a informação, como está sendo comunicado(a), como participa e é acolhido(a) nas instâncias de decisão. De algum modo, essa temática também levanta questões sobre empatia e respeito com o(a) outro(a). Ser empático apresenta-se como um aspecto importante para viver em sociedade (MORIN, 2015).

Essas ações parecem exigir dos(as) docentes a sensibilidade nas concepções que seus(uas) alunos(as) trazem de sua realidade social e, partindo dela, estimulem uma nova forma de pensar, superando pré-conceitos estabelecidos, compreendendo o contexto de outra maneira, pois, como nos diz Freire, “[...] onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (2021, p. 82). Segundo Savater, “[...] a primeira coisa para educar os outros é ter vivido *antes* deles, isto é, não o simples ter vivido em geral – é possível e frequente um jovem ensinar coisas a alguém de mais idade – mas, ter vivido antes o conhecimento que se deseja transmitir” (2012, p. 40). Logo, educamos uns aos outros em diferentes lugares, com diferentes saberes, e essa pluralidade humana, nossas diferenças, possibilitam o desenvolvimento humano e a busca constante pela evolução. Essa possibilidade de aprender em diferentes lugares permite que todos nós, em algum momento, possamos ser professores de algo para alguém (SAVATER, 2012).

Aprender pela experiência, ou pelos exemplos daqueles que já possuem algum conhecimento, perpassa o desenvolvimento da sociedade desde os seus primórdios. Os conhecimentos do “senso comum”, compreendidos aqui como tudo o que pode ser aprendido e ensinado pelo conhecimento de vida dos mais experientes, são repassados, na maioria das vezes, de modo oral ou prático para aqueles considerados inexperientes. Esses conhecimentos são limitados, geralmente relacionados a sua

forma de viver, passado de geração em geração, em que os pais ensinam aos seus filhos a sua profissão, mas não podem ensinar outras profissões, ciências complexas. Surge, então, a importância da escola, com os conhecimentos científicos, as possibilidades de aprender coisas novas, abrir as possibilidades de crescimento pessoal e profissional e a possibilidade de sonhar. Mas, sonhar o quê? Sonhar os mais diferentes e diversificados sonhos, viver a vida em sua plenitude, de acordo com aquilo que cada um almeja. Encontramos em Rubem Alves a sintetização desse conceito, com escolas que sejam asas para seu(uas) alunos(as):

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2004, p. 29).

Ao pensar na instituição escolar, compreende-se a sua importância ao considerar que “o fato de qualquer um ser capaz de ensinar alguma coisa [...] não quer dizer que *qualquer um seja capaz de ensinar qualquer coisa*”, e ela surge “quando o que é preciso ensinar de um saber científico, não meramente empírico e tradicional, como a matemática superior, a astronomia ou a gramática” (SAVATER, 2012, p. 43. Destaque do autor). Mas os aprendizados científicos, escolares, são mais importantes ou válidos que os empíricos? Em busca de respostas a essa indagação, encontramos em Savater o que pode ser o princípio da valorização de cada um dos saberes, pois segundo ele, “nem tudo pode ser aprendido em casa ou na rua, [...], mas tampouco Oxford e Salamanca têm efeitos mágicos radicalmente diferentes daqueles da menina que, no parque, ensina outra a pular corda” (2012, p. 43).

Paulo Freire ensina que “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2021, p. 92), e isso implica ir além do ensino de conteúdos pré-estabelecidos. O autor considera abranger as questões postas pelos(as) alunos(as), bem como conhecer as suas realidades e demandas que brotam das suas realidades socioculturais. Além disso, para conseguir auxiliar os(as) alunos(as) a superar as suas limitações, os(as) professores(as) superam frequentemente as suas próprias. As inquietações citadas remetem a reflexões da prática educativa, à

importância de reconhecê-la e lutar para que seja de qualidade e respeitada. Na relação entre professor(a) e alunos(as), a empatia e a solidariedade existente entre todos no espaço escolar possibilitam diversas oportunidades de aprendizagem de maneira democrática no ambiente escolar. Ao pensar em uma educação e formação dos/as alunos/alunas baseadas na solidariedade e empatia, encontramos a demanda social de profissionais capacitados para trabalhar com pessoas, que saibam se comunicar, dialogar, cultivar a ética e o respeito às diferenças.

A curiosidade é o que norteia os aprendizados. Um(a) professor(a) sem curiosidade não consegue aprender nem ensinar. Além disso, ao manter a curiosidade domesticada, realiza a memorização mecânica das informações. Para evitar essa domesticação, um caminho interessante é estimular constantemente a reflexão, a pergunta, a análise, o diálogo e, sobretudo, as ações pedagógico-educativas realizadas no ambiente escolar, com maior formalidade e sistematicidade; mas lembrando que o mundo, o cotidiano, também apresenta lições permanentes. Ao compreender que a relação estabelecida entre todos(as) é baseada no diálogo, os indivíduos se assumem curiosos(as) e buscam juntos(as) as respostas para a construção da aprendizagem. Neste ato, é interessante trazer os(as) alunos(as) para o desafio de participar, pensar, dialogar, interpretar e refletir. Com abordagens dinâmicas e diferenciadas, a imaginação, as emoções, a intuição e a comparabilidade são chamados(as) a participar de toda a construção do aprendizado. Assim, acontece a liberdade e a autonomia para os(as) alunos(as), para que se sintam integrantes, participantes e valorizados. Para atingir a formação crítica e reflexiva dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) professora também adota uma postura de estudante, com formação contínua e esforço de reflexão permanente.

Ao considerar a educação como ferramenta para analisar e compreender a realidade social e nela intervir, ela também se manifesta como possibilidade de reprodução da ideologia dominante ou como possibilidade de desmascará-la para ser superada. Para quem domina, violenta e não cuida, a educação é vista como a ferramenta utilizada para controle, para imobilizar e ocultar as verdades. Uma educação humana busca de uma vida com sabedoria e qualidade. No atual cenário educacional,

[...] o hipotético desaparecimento, nos programas de estudo, das humanidades, substituídas por especialidades técnicas que mutilarão as gerações futuras da visão histórica, literária e filosófica imprescindível para o desenvolvimento completo da plena humanidade, tal como hoje a entendemos [...]" (SAVATER, 2012, p. 108).

A educação, todavia, é o caminho para superar a dominação e emancipar os indivíduos que a ela se voltam, a fim de buscar formação crítica, de cidadãos e cidadãs que buscam saber para além dos processos já consolidados e das práticas e compreensões naturalizadas. Pois, pensar a educação desvinculada do meio social é afirmar que “os conhecimentos escolares são literalmente “coisas da escola” e a cidade não entra na escola, nem a escola entra na cidade. Da mesma forma as “coisas da universidade” permanecem sendo “pensamento dos iluminados”” (FRABRIS *et al.*, 2021, p.64). Para intervir é importante que saibam decidir e, essa tomada de decisão, só é aprendida na prática, compreendendo que todas possuem consequências e são passíveis de erros. Tomar decisões possibilita o desenvolvimento da autonomia, do amadurecimento e expressa a construção da sabedoria para a vida, a compreensão de mundo que se encontra na base das escolhas, das decisões. Cada um é sujeito de sua autonomia e ninguém amadurece de um dia para o outro; é um processo contínuo.

A educação, segundo Morin (2015), é o caminho pelo qual podem ser desenvolvidas propostas que aprimoram a responsabilidade e a capacidade de decidir, de respeitar e de valorizar a liberdade, de modificar a visão pré-estabelecida pela vida adulta que, pela tradição, tem estimulado as crianças a pensar e a escolher uma profissão que renda financeiramente porque o objetivo último é a aquisição de bens materiais. São deixadas de lado, e muitas vezes esquecidas, as vivências simples do dia a dia, com a ilusão de que a felicidade depende dos bens materiais adquiridos, da profissão exercida, dos cargos profissionais alcançados, como alhures ensina Zygmunt Bauman, sendo que, na verdade, a felicidade está no caminho, no desenvolver das atividades diárias, porque compreendemos que ela, a felicidade, faz parte de trajetória e não é um ponto de chegada. Essa formação voltada às questões financeiras, de consumismo, é o reflexo de uma sociedade que prioriza o individualismo, de acordo com Morin. Além disso,

[...] impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Ademais, a solidariedade é deixada de lado para que o dinheiro, a ilusão do consumismo e as posses sejam o ponto central e, assim, a educação acaba direcionada para a ampliação da competitividade. Nessa lógica, quem aprende mais e de forma mais rápida, tem chances maiores de chegar ao pódio da vida. Portanto, é fulcral que escolas adotem práticas coletivas que levem aos sujeitos experiências que promovam o encontro com o outro, para que se descubram formas de vida guiadas por uma ética da alteridade, da solidariedade e não da competitividade entre pessoas. (RIGO, LUFT; WEYH, 2021, p. 29).

Mas, por onde começar algumas possibilidades de mudanças? Talvez a peça-chave seja saber escutar. O(a) professor(a) que escuta compreende que, às vezes, o discurso que tem com seus(uas) alunos(as), uma fala, um diálogo, um acolhimento, as dúvidas que carregam com eles(as), pode ser ponto inicial ou auxiliar na formação integral, na formação para a vida. Ignorar a formação integral, reduzindo-a a um mero treino, fortalece ações autoritárias que implicam falar *para* e não *com*. Nesse ponto há uma sabedoria também, mas que privilegia a violência, a imposição e prolifera os fundamentalismos. A sabedoria que acreditamos faz um movimento de olhar sempre e mais profundamente os indivíduos nas suas necessidades, nas suas demandas, nas suas fraquezas e contribuir a partir de tais pontos.

É importante que os(as) professores(as) falem com clareza, instigando os(as) alunos(as) a construir a sua compreensão da temática abordada, ao invés de receber essas informações prontas, como mero repasse. Portanto,

[...] é preciso que o professor os instigue a narrar, registrar, expressar, traduzir nas linguagens os conhecimentos/saberes que os fazem pensar a si, ao outro e à cidade, a cuidar do humano e do espaço que nele vive. A esse processo chamamos de *ethos* formativo, no qual o aluno se constitui como sujeito na relação com o outro, no espaço da escola, do bairro, da cidade e do planeta (FRABRIS *et al.*, 2021, p.62).

Assim, é possível compreender que ensinar vai muito além de imediatamente transferir conhecimento para alguém. Aprender está muito distante de simplesmente memorizar o conteúdo que foi transferido de maneira vertical. De tal modo, “o *ethos* formativo democrático, aqui proposto, envolve a cidade/comunidade, a escola, a universidade no sentido de pertencimento, engajamento, para um habitar o comum, mas sem homogeneizar em um único modo de ser e viver”, e esse “*ethos* formativo democrático, para uma cidade aberta, envolve o desafio redobrado da inclusão das

diferenças, expresso nos múltiplos modos de ser e viver a experiência de habitar a cidade/comunidade” (FRABRIS *et al.*, 2021, p.62).

As considerações postas nesse texto assemelham-se ao que Paulo Freire (2022, p. 43) disserta em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, considerando a formação como “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Ainda de acordo com Freire, a pedagogia que se desenvolve com a clareza do lugar, da condição e da perspectiva de libertação, tem o objetivo de usar a opressão e as suas causas como ponto de reflexão daqueles(as) que são oprimidos(as), para engajá-los(as) no constante movimentos de busca para libertar-se e desenvolver sua autonomia. Os indivíduos se reconhecerem como hospedeiros, podem auxiliar na implementação de uma metodologia libertadora e que buscam coletivamente realizar movimentos de libertação. Porém, há na denúncia freireana indivíduos que apenas se movem no sentido de tornarem-se novos opressores. Por exemplo, “querem a reforma agrária, não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados”. (FREIRE, 2022, p. 45).

Pensando na libertação dos oprimidos, Freire compara esse processo ao parto, pois é dessa maneira que nasce uma nova pessoa, que supera a dicotomia entre oprimido e o opressor e luta pela libertação de todos e todas. Para que a relação entre professor(a) e aluno(a) passe a ser horizontal, é imprescindível respeitar a leitura e concepção de mundo que os(as) alunos(as) trazem consigo e buscar compreender a sua curiosidade como impulsionamento inicial para construir o conhecimento, pois “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2022, p. 81) e desautoriza a construção de vida e sabedoria visto que, neste ponto, saber é conhecimento e ciência dos contextos, das realidades e o esforço contínuo em melhorar a vida, a existência. Respeitar as leituras que são apresentadas é assumir uma postura de humildade crítica. Desrespeitar as leituras de mundo é não ouvir o(a) aluno(a), é fazer o mero repasse e compartilhamento de conhecimentos científicos já estabelecidos. Constituir o saber da importância do meio/entorno econômico, ecológico, social e cultural, inicia na formação dos(as) professores(as), para que possam estar abertos a conhecer a realidade suas e de

seus alunos(as). É necessário manter a postura ético-política ajudando-os(as) a compreender e superar as injustiças, sem estagnar perante elas.

Assim, saber-se e assumir-se inconcluso(a) prepara o(a) aluno(a) para a vida fora da escola, “o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido.” (FREIRE, 2021, p. 136). É nesse movimento de incerteza e rapidez que os(as) alunos(as) se deparam com a busca pela sua felicidade, dentro e fora do ambiente escolar. Contudo, a alegria não está no final de uma caminhada, mas sim no processo. Por isso, ensino e aprendizagem, quando atrelados as alegrias e belezas da vida, permitem uma formação ampla e de qualidade. O trabalho dos(as) professores(as) é feito com *gente*, não com objetos, assim, “nós, seres humanos, não somos problemas ou equações, mas histórias; somos menos parecidos com as contas do que com os contos” (SAVATER, 2012, p.130).

É nesse viés que é apresentada a importância do desenvolvimento da autonomia, do senso crítico, da humildade, da generosidade e do formar “*gente mais gente*” (FREIRE, 2021, p. 143. Destaque nosso). Essa educação emancipatória, para a liberdade, prepara os(as) alunos(as) para a vida, pois “cada escolha livre determina decisivamente a orientação de nossas escolhas futuras, e isso não é argumento contra a liberdade, mas motivo para leva-la a sério e ser responsável” (SAVATER, 2012, p.80). Ainda de acordo com Savater, a educação pode ser comparada a uma obra de arte coletiva, que cria formas diferentes para os seres humano, ao invés de simplesmente ser escrita em um papel ou esculpida em um mármore. A educação, a vida e os indivíduos são dinâmicos, em um movimento constante de construir-se e reconstruir-se, com aprendizados contínuos e em todos os lugares, pois “[...] a educação é tarefa de sujeitos e sua meta é formar também sujeitos, não objetos nem mecanismos de precisão [...]” (SAVATER, 2012, p.136). Como o viver é algo dinâmico, que acontece constantemente e envolve todas as dimensões da vida humana, incluindo o meio social em que os indivíduos vivem, surge a importância de pensar a educação direcionada a sustentabilidade, além da

“responsabilidade social, da ética nas relações, da justiça social, da proteção do meio ambiente, da produção e do tratamento do lixo, da qualidade de vida dos sujeitos, do tempo de trabalho e do tempo de lazer, da preservação da saúde e da autonomia dos sujeitos para a tomada de decisões” (BERNARDI, CECCON, 2021, p.46).

Enfim, a biosofia enquanto educação para a vida, preocupada com o cuidado, a manutenção e a defesa de todas as manifestações e formas de vida no cosmos, é urgente, inquietante e desafiadora, mas ela possibilita crescimento humano, a fim de que possamos resgatar nosso senso de respeito, cuidado e empatia com todos e todas que pertencem ao meio que em estamos. Essas necessidades urgentes de cuidado e respeito chegam até o ambiente escolar e ignorá-las é ir contra o que compreendemos como humanidade, formação integral e solidariedade. São questões desafiadoras, que nos inquietam e das quais podem surgir novas questões como: por onde começo? O que e como fazer? Questões complexas que desafiam, talvez, as possibilidades de pensar que as respostas estejam no cotidiano escolar, nas palavras a serem ditas. O uso de novas metodologias é uma possibilidade. Não somente daquelas que surgem a partir do desenvolvimento tecnológico, mas de ferramentas de ensino que já existem e podem ser adaptadas de acordo com as novas demandas dos(as) estudantes, direcionado à emancipação, ao desenvolvimento da autonomia e ao pensamento crítico e reflexivo.

6 CONCLUSÃO

As reflexões dessa dissertação nos levam a considerar uma educação para todos e todas, que possa subsidiar uma formação com qualidade científica e humanista para o desenvolvimento da vida com sabedoria. Isso implica pensar e considerar a educação em todas as suas dimensões e, também, a existência de modo integral e, portanto, a formação nos aspectos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, emotivos, científicos e culturais. Ao finalizar esse texto dissertativo é importante retomar as questões iniciais. Primeiramente, nos esforçamos em pensar sobre a sabedoria e, nesse sentido, que definições conseguimos construir e apresentar. Também nos propusemos a pensar *biosofia* enquanto um neologismo que nos esforçamos para construir e definir, com o sentido de poder ser compreendido como sabedoria de vida e, também, quais relações são possíveis, em nossa compreensão, entre *biosofia* e educação.

Esse debate alinhou-se com o primeiro objetivo da dissertação, o qual propunha a possibilidade de construir uma definição para o termo *biosofia*, verificar as possibilidades de compreendê-la como sabedoria de vida e as relações possíveis com a educação. Em busca de respostas aos questionamentos, o primeiro capítulo inicia o debate apresentando conceitos clássicos, a partir de dicionários de filosofia. Com o termo filosofia, foi possível compreendê-la desde a sua origem na Grécia, perpassando os diferentes momentos históricos do pensamento humano posterior e da construção da ciência, da vida em sociedade e da vida humana, especificamente.

Em seguida, conceituamos o termo sabedoria, com uma diversidade de significados. Percebemos que as suas definições estão relacionadas com cada compreensão nos diferentes momentos do percurso histórico, mas é importante considerar a alegação de uma compreensão que envolva a racionalidade, a emotividade e as circunstâncias da biofísica. Na sequência, conceituamos o termo vida e trilhamos na compreensão da sua complexidade, como algo que acontece diariamente e são as escolhas feitas que norteiam o que pode acontecer, como também a dimensão do inusitado. Isto, para Bauman (2013), está entre o caráter e o destino.

Após realizarmos essas conceituações em busca de subsídios para compreender quais são as relações entre os termos pesquisados, nos desafiamos a conceituar o que pode ser *biosofia*. Buscamos conceituá-la como uma sabedoria da

vida cotidiana, com as possibilidades de aprender no dia a dia, a fim de pensar reflexivamente a realidade pessoal e social para viver mais intensa e racionalmente. Não de modo isolado, mas compreendendo as relações que envolvem todos os seres humanos e as diversas formas de vida e manifestações da existência. Ao pensar no(a) outro(a), são retomados os conceitos de empatia, de solidariedade e de diálogo, em meio à realidade sociocultural do mundo que compartilhamos, que destaca o individualismo, em vez de cultivar o respeito e o cuidado com as diferentes formas vidas e valorizá-las em suas características subjetivas. A *biosofia* predispõe-se a pensar a vida no cosmos em constante movimento. Ela acontece no dia a dia e é a possibilidade de constituir-se em uma vida com sabedoria a partir do ser, do pensar e do fazer; é constante e permanente.

O respeito com as diferentes formas de vidas e modos de viver compreende a ética e, ao respeitar as diferenças, nos direcionamos, enquanto humanos e racionais, para a emancipação pessoal e coletiva de todos e todas, o que pode possibilitar o desenvolvimento de uma cidadania coletiva. As relações estabelecidas entre os indivíduos possibilitam a troca de diferentes saberes, além de desenvolver a pluralidade, a diversidade e a identidade. O viver em sociedade é imprescindível ao ser humano, visto que se constitui nas relações que estabelece com os seus semelhantes e desenvolve as características necessárias para definir a sua existência. A convivência entre diferentes indivíduos suscita desenvolver a solidariedade, a fim de que seja possível pensar e buscar o bem comum. Essas compreensões que, em nossa análise, compõem a *biosofia*, contribuem para aquilatar as relações que os seres humanos estabelecem entre semelhantes, com os demais seres e formas de vida. Desenvolver essas características humanas pode permitir o aprimoramento da sensibilidade humana no cuidado e no respeito com o(a) outro(a). Esse cuidado relaciona-se com o que pensamos e conceituamos sobre uma vida com sabedoria, com condições de despertar o amor, o respeito, a compaixão, o cuidado e a solidariedade como atitude que pode ser aprendida e trabalhada no âmbito da formação integral e no campo da educação, de modo amplo.

Desenvolver as ações de cuidado com o eu e com o(a) outro(a) é uma atitude pedagógica de formação e, portanto, de educação tanto escolar quanto informal. A compreensão *biosófica* considera os sentidos e conceitos da vida, das experiências e das vivências com sabedoria, racionalidade e afetividade, aliando os aprendizados escolares e sociais, ao compreender a importância de ambos na formação integral.

As duas possibilidades de educação, cotidiana e escolar, ocorrem mutuamente e estão interligadas, assim não é possível separá-las. Escola e sociedade parecem assumir uma condição intrínseca, de modo que o âmbito social verifica a necessidade de conhecimentos, de aprendizados, e a escola, instituição dessa sociedade, opera na direção de construir compreensões para instrumentalizar os indivíduos nas suas vivências e experiências individuais, com seus semelhantes, com a natureza em sentido ampliado e dimensões espirituais. Desse modo, a cultura também é produzida. É nesse sentido de formação integral e operação da racionalidade que acreditamos se justificativa a relevância da *biosofia*: preparar os sujeitos o mais próximo de uma formação integral com vistas à cidadania, a ética, a crítica e autocrítica, a emancipação e a capacidade de compreender a complexidade do mundo, da vida, bem como as influências e impactos das escolhas, a importância e o valor no mundo, articulando saberes científicos e do meio social.

Com o intuito de compreender as relações e situações vivenciadas pelos sujeitos e as influências em sua formação, propomos pensar a educação e a vida fora da escola articuladas com a organização social encontrada, os desafios vivenciados pelas diferentes organizações, principalmente, aquelas segregadas, marginalizadas, esquecidas e/ou não reconhecidas – pessoas à margem da sociedade, afastadas -, ideias debatidas a partir da obra *A vida na escola e a escola da vida*, produzida ainda no último quarto do século XX, mas que parece relacionar-se com as realidades educacionais encontradas atualmente. Essa recorrência possibilita compreendermos alguns pontos da organização social e escolar no mundo que compartilhamos.

A obra apresenta as divergências encontradas entre o ambiente educacional e a realidade na qual os(as) estudantes desenvolvem as suas experiências. Essas diferenças causam atritos nas relações entre família, escola e comunidade, e apontamentos de culpas. Acabam por gerar mais tensionamentos em vez de caminhar para encontrar soluções. Consequentemente, conflitos dificultam o encontro do ponto inicial dos problemas; já diálogos, canais de comunicação e espaços de debate, podem auxiliar a compreender as necessidades das pessoas envolvidas no processo de ensino, de aprendizagem e construção do conhecimento. O cuidado com o(a) outro(a) pode indicar uma relação de respeito em busca do que possa satisfazer cada um e cada uma. Ações de cuidado e respeito aproximam-se do que conceituamos por *biosofia*, uma vida com sabedoria, respeito e cuidado com as diferentes manifestações de vida. A escola é reflexo do que acontece no meio social, é um instrumento

fundamental para compreender as relações que existem e que se desenvolvem na sociedade e como ela funciona. O modo como os(as) estudantes se comportam, se manifestam, demonstra as influências externas que recebem do meio externo ao ambiente escolar e são expressões de como se sentem nas relações estabelecidas no meio social.

A educação que oferta os conhecimentos científicos não pode deixar de considerar conhecimentos, aprendizados e vivências que os(as) alunos(as) trazem consigo do seu meio social. São aprendizados adquiridos antes e durante a trajetória escolar, que impactam diretamente o seu processo de ensino e aprendizagem. Os conhecimentos científicos são importantes, mas não são únicos, pois eles têm o seu valor e, quando considerados juntamente com a temática da realidade dos(as) estudantes, possibilitam tornar a convivência neste ambiente em algo mais agradável, estimulante e aconchegante. Parece que a palavra resignificar abrange a complexidade das necessidades encontradas, dá novos sentidos ao que se considera como aprendizados importantes e essenciais.

Trazer para as vivências escolares os valores de cuidado com o(a) outro(a), a empatia, a solidariedade e aprimorar, aprofundar e ampliar ou aprender essas relações intersubjetivas na escola e cultivá-las no cotidiano, parece ser o que consideramos nessa dissertação por *biosofia*. Conceitos simples, mas plenos de significados, pois têm sido nas ações que se desenvolvem no cotidiano da escola que crianças, adolescentes e jovens podem ser instigados a ultrapassar as fronteiras da reprodução e assumir proposições e mudanças no meio social. Os(as) estudantes estão imersos em suas realidades e podem vir a observar e contribuir com melhorias a partir das possibilidades que lhes são ofertadas. Preparar os(as) estudantes para a vida é mostrar-lhes a diversidade de caminhos que estão a sua disposição. Com inúmeras possibilidades, ao considerar os pontos positivos e negativos de cada escolha, eles podem compreender a relação entre a ação e a consequência. É importante mostrar também que essas escolhas acontecem durante toda a nossa vida, é ação formativa. Estamos em permanente movimento e podemos mudar a nossa trajetória com as escolhas que fazemos durante a nossa caminhada. Uma educação preocupada com a vida, para além do ambiente escolar, valoriza os conhecimentos prévios dos(as) estudantes e, também, aqueles adquiridos no âmbito escolar. O cuidado com as diferentes manifestações de vida, a sensibilidade, a

preocupação com um futuro além de uma escolha profissional, aproxima-se do que consideramos como *biosofia*.

Na sequência desse estudo, buscamos compreender o que pode representar, significar e implicar a Educação para Todos, a partir do documento da Declaração Universal de Jomtiem, em 1990. Que sentido de educação para todos e para todas podemos pensar a partir da Declaração Universal de 1990? Essas inquietações alinharam-se com o segundo objetivo dessa dissertação, o qual propunha compreender o sentido de educação para todos e todas. A partir dessas inquietações, desenvolvemos o segundo capítulo com o intuito de considerar uma educação para todos e todas que seja integral e alinhada com o preparo para uma vida com sabedoria. A preocupação com uma educação de qualidade para todos e todas é apresentada no *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, contextualizando a realidade encontrada na educação brasileira. Há um cenário preocupante, com diversas situações a serem melhoradas, as quais estão inclusas no documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, no qual são afirmadas as ações necessárias para modificar os cenários de desumanidade, de afastamento das condições e possibilidades de conhecimento, de ciência, de sabedoria, provocada por diversos movimentos centralizadores das hegemonias do poder e do conhecimento e das possibilidades de formação permanente a quem e quando desejar.

A Declaração Mundial de Educação para Todos apresenta a importância de uma educação escolar que também esteja alinhada com as demandas da vida fora da escola, que prepare os(as) estudantes para uma sabedoria cotidiana, para uma vida digna e de respeito, preocupada com todas as manifestações da vida ao desenvolver potencialidades de cuidado, zelo e respeito. A compreensão de educação defendida no documento propõe uma formação de qualidade humanista e científica, acessível a todos e todas, um trabalho desenvolvido em conjunto entre todas as instituições, adequado às demandas sociais, públicas e às necessidades das pessoas. O documento salienta, ainda, a importância de considerar que o aprendizado ocorre em todos os lugares. Estamos constantemente expostos a novas influências que podem nos ensinar e esses aprendizados também têm o seu valor. Eles podem ser repensados, refletidos e reconstruídos sob a luz da ciência nos espaços formais de educação e de ensino.

Aliás, a educação pode contribuir para superar as discriminações existentes entre as pessoas do gênero humano ao trabalhar o desenvolvimento do respeito com

as diferenças entre as pessoas, as suas particularidades, ao compreender a miscigenação humana como uma oportunidade de conhecer diferentes culturas. Dentro dessas considerações, podemos incluir também os grupos com renda financeira menor, que acabam sendo vistos como inferiores pela posição social que ocupam. Uma vida com sabedoria não admite qualquer tipo de discriminação, busca compreender todos os seres humanos em sua integralidade e integridade, respeitando as suas singularidades. Os conhecimentos que os(as) estudantes trazem consigo, a partir de sua realidade social, são fontes de aprendizados ao viabilizar o desenvolvimento de trabalhos direcionados a conhecer as diversidades culturais que existem em uma mesma comunidade. Apesar de serem integrantes da mesma comunidade, que pode ser pequena ou grande, quando consideramos o espaço territorial as diferenças estão presentes. As famílias possuem as suas singularidades, valores, costumes e tradições. E está aí uma possibilidade de iniciar o debate sobre a diversidade humana e da vida, o que, de algum modo, pode encaminhar a aprender com quem está a nossa volta. Influenciamos e somos influenciados diariamente nas mais diversas situações, nas relações que estabelecemos com o(a) outro(a), e nessas trocas estamos sempre construindo novos aprendizados.

A nossa aprendizagem inicia muito antes dos anos escolares. Desde o momento em que somos gerados no período gestacional e quando chegamos ao mundo, somos influenciados direta e indiretamente pelo meio onde vivemos. O que aprendemos antes da vivência escolar possui grande influência na formação de nossa personalidade, na formação de valores morais e éticos. Uma educação para a sabedoria de vida reivindica ser pensada em todas as fases do desenvolvimento, desde a gestação até a velhice. Preocupar-se com o desenvolvimento integral dos seres humanos, em seus diferentes momentos de desenvolvimento, encaminhar e pensar uma educação preocupada com a continuidade da vida, parece ser a principal característica da biosofia. A biosofia compreende a importância de pensar uma educação para a vida não somente nos anos escolares, mas durante todas as etapas da vida, a fim de consolidar as necessidades para que essa trajetória seja digna, respeitosa, mas desenvolver a autonomia humana e a sua racionalidade e, assim, buscar o bem comum para todos e todas, o acesso à educação, a permanência nos ambientes de aprendizado e conhecimento públicos e formais e a construir o conhecimento

Uma educação que prepare os(as) estudantes para a vida exige uma reformulação do que é ensinado no ambiente escolar. Apenas conteúdos eruditos e científicos não dão conta de atender as demandas trazidas pelos(as) estudantes. As suas realidades podem proporcionar o pensar e buscar aprendizados que possam auxiliar em sua formação para a vida. Considerar as necessidades do público atendido é imprescindível. É uma questão de cidadania, de reconhecimento e de participação, pois sinaliza a visibilidade de suas inquietações, bem como a valorização. Para que esse trabalho possa acontecer adequadamente, a escola não pode estar sozinha. A participação da sociedade como um todo, o amparo com recursos humanos e financeiros e o compromisso do poder público são primordiais para qualificar o trabalho desenvolvido. Assim, é importante que existam políticas públicas para o acesso, a permanência e a continuidade da formação desenvolvida no ambiente escolar. Esse cenário já era relatado na Declaração Mundial de Educação para Todos. Ao observarmos o contexto social em que vivemos, percebemos que as inquietações e as necessidades observadas naquela época estão presentes até os dias de hoje em nossa sociedade. Houveram avanços, mas é necessário que a educação seja prioridade. É através dela que as diferentes mudanças sociais podem acontecer. Uma educação de qualidade científica e humanista pode viabilizar a oferta de uma formação de qualidade, que busca a emancipação dos indivíduos e, conseqüentemente, os reflexos e os resultados dessas ações serão sentidas no meio social no qual vivem.

O Plano Nacional de Educação, juntamente com a Declaração Mundial de Educação para Todos, afirma a importância e os subsídios necessários para que a educação seja oferta com qualidade para todos e todas. Os resultados das ações desenvolvidas a partir das considerações feitas pelos documentos são apontados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica. As ações realizadas buscam reduzir as taxas do analfabetismo em idade adulta. Ao se alfabetizar, os indivíduos desenvolvem autonomia para ler e conhecer o mundo, diminuindo as desigualdades tanto de formação quanto de participação. Se instala, potencialmente, a cidadania, o envolvimento político e a emancipação. Os(as) estudantes, protagonistas do processo de aprendizagem, precisam ser chamados(as) a participar ativamente e valorizados(as) em suas subjetividades, com programas específicos.

A *biosofia* é essa proposta de desenvolver nesse contexto a busca e a defesa de uma educação integral para todos e todas, pois compreende que existem

diferenças significativas nas oportunidades de acesso e permanência aos conhecimentos escolares e sociais, variando de acordo com o meio. A *biosofia* reconhece o direito que cada um e cada uma tem à educação, à vida, ao conhecimento, à cultura e ao lazer. Defende a garantia e equidade de acesso a esses direitos. Esse trabalho não acontece de forma isolada, visto que implica a participação das escolas, das famílias e da comunidade. Uma educação que subsidie uma vida digna e sábia perpassa os conhecimentos científicos e vai além deles.

Em uma sociedade cada vez mais individualista e competitiva, parece ser necessário resgatar os valores de cooperação, respeito e solidariedade. Pensar uma educação com essas características parece ser caminho para ampliar os ambientes em que se desenvolve uma educação formal, indo além das salas de aula tradicionais, implementando novos espaços que podem ser mais atraentes, significativos e formadores de integralidade. O resultado pode ser uma comunidade educativa, na qual as trocas realizadas possibilitam uma formação para a cidadania. Uma comunidade que busca uma educação de formação além dos anos escolares, para a continuidade, para a vida, com a permanente busca de conhecimento.

Em busca de conceituações sobre a possibilidade de relacionar a educação para todos e todas com o sentido que atribuímos para *biosofia*, enquanto sabedoria de vida, e de enfrentar a pergunta se a *Biosofia* tem condições de incorporar o sentido de educação cotidiana e de educação acadêmica e escolar, propomos o desenvolvimento do terceiro capítulo. Além de pesquisar a *biosofia* como educação integral, à medida que se ocupa com o ser humano nas suas plurais dimensões e com as diversas e variadas formas e manifestações de vida, consideramos as relevâncias pedagógico-educacional encontradas nas preocupações com a vida pautada por reflexões, regulações e conduções, sem descuidar da sabedoria. Vemos aí, também, o papel da educação que precisa chegar a todos e todas.

Ao conceituar o termo *biosofia*, buscamos identificar relações possíveis entre educação para todos e todas e vida com sabedoria, no sentido de valorizar os conhecimentos desenvolvidos nas experiências e vivências cotidianas e reconhecer a necessidade das instituições na sistematização e aprofundamento dos processos educativos, a fim de preservar, manter e dar continuidade à vida no cosmos e agir na perspectiva da qualidade científica, intelectual, humanista, de cuidado e de solidariedade não seletiva. Essas reflexões são decorrentes do terceiro objetivo deste estudo, o qual tem se esforçado em relacionar educação para todos e todas com o

sentido que atribuímos para *biosofia*, enquanto sabedoria de vida para incorporar compreensões de educação cotidiana e educação acadêmica, escolar, e educação de formação integral como preocupação com as plurais dimensões do ser humano e as diversas e variadas formas e manifestações de vida no cosmos.

Compreendemos, desse modo, que a educação é um processo contínuo, desenvolvido com o intuito de formação integral, para além dos conhecimentos científicos e avaliações formais. Uma educação para vida implica pensar para além dos muros da escola, considerar o contexto no qual os indivíduos estão inclusos, as influências que recebem desse meio e as suas reações diante dos estímulos recebidos. O debate sobre a educação ofertada perpassa diferentes momentos históricos, são diversas semelhanças encontradas, principalmente no que diz respeito ao acesso universalizado à educação. Apesar de ser uma temática com debate intenso, a sua efetividade dos processos educativos brasileiros encontra, tradicionalmente, muitos impasses. A educação brasileira historicamente parece estar sendo pensada para adaptar os(as) estudantes à realidade em que vivem. Essa visão limitada da educação reforça a concepção de que os indivíduos não são civilizados e que precisam ser educados para poder socializar.

No enfrentamento dessa tendência, com uma certa história de consolidação, surge a concepção de Paulo Freire que defende a emancipação dos(as) estudantes, para que sejam sujeitos ativos do seu processo de ensino e aprendizagem ou, talvez, seja mais significativo escrever a construção do conhecimento. Arroyo aproxima-se desse debate ao propor que os indivíduos tenham formações integrais que lhes auxiliem nos processos de emancipar-se a partir das reflexões sobre as situações, condições e possibilidades que chega até cada um. Nesse sentido, Freire expressa as suas considerações sobre um dos embates marcantes na educação: a divisão social em duas grandes condições. O primeiro, de civilizados(as), cultos(as), intelectuais, empoderados(as) e detentores(as) das verdades. O outro, formado por aqueles e aquelas considerados(as) ignorantes, primitivos(as), por onde circulam as crenças, o senso comum e as falsidades. O grupo de não-conhecimento suficiente.

O(a) professor(a) possui em suas mãos um papel fundamental para o desenvolvimento dos(as) estudantes. Através das propostas desenvolvidas, surgem possibilidades de desenvolver a criticidade, a autonomia, a reflexão, a ciência e as convivências, além de melhorar as conexões e relações e despertar para a potencialidade da ação emancipatória. É necessária uma educação que não seja

direcionada unicamente à aprendizagem de conhecimentos científicos, que esteja a partir dessa cientificidade e das condições e situações das vivências, direcionada a reeducar, inclusive, a sensibilidade humana e todas as dimensões dos indivíduos. Educação de cuidado e respeito com o(a) outro(a) e a sua história. Compreender e respeitar a realidade, a trajetória e os aprendizados que cada um(a) traz consigo, é ensinar através do exemplo. Como ensinar o que é respeito sem manter atitudes de respeito, de solidariedade e de compromisso? Da mesma maneira, ensinar a cuidar, ao compromisso ético e à reflexão implica exercer essas atitudes cotidianamente e incansavelmente.

Essas considerações aproximam-se das reflexões de Edgar Morin (2015, p. 15-16), ao salientar 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”. A vida em sociedade é repleta de desafios, tais como o acesso a saúde, educação, alimentação e segurança com qualidade, entre outros. Acreditamos que a educação pode ser uma possibilidade de auxiliar os(as) estudantes a se prepararem para viver com sabedoria. Os(as) professores(as) têm um papel fundamental na formação humana. Ensinar a viver é mostrar a imperfeição de ser humano e, desse modo, estabelecer a busca incessante pelo pensar essas condições com foco na dignidade, na justiça social, na manutenção e na defesa da vida. Talvez uma das possibilidades dos(as) professores(as) seja demonstrar a sensibilidade em respeito à realidade dos(as) estudantes. Demonstrar a sua incompletude, as suas imperfeições, contingência, o estar em constante formação, a suscetibilidade aos erros e acertos. Essas também são belezas da vida e podem ser vividas e sentidas ao se ter a chance de mudar a história todos os dias a partir das escolhas.

Através do diálogo, trocas de experiências e conhecimentos, os(as) professores(as) professoras podem aproximar-se dos(as) estudantes, ao tornar o ambiente escolar mais aconchegante, atrativo, mais reflexivo e comprometido com aprender, pensar e vivenciar, o tempo todo. Para educar e ensinar, o exemplo demonstrado pelos(as) professores(as) também é uma base de incentivo. O trabalhar conhecimentos científicos com metodologias exclusivas de aulas orais, de listas de exercícios e de provas, não atende a demanda da formação integral. A aprendizagem significativa deve operar no sentido de encontrar modos, metodologias e dinâmicas nas quais os(as) estudantes sejam integrantes ativos(as) das experiências

vivenciadas em sala de aula, despertem o desenvolvimento da criatividade, da racionalidade e da reflexão a partir dos conhecimentos que já possuem, tanto científicos quanto empíricos, afim de que possam aprender para desenvolver-se de modo integral em todas as suas dimensões de humanidade.

Esse movimento permanente de ação e reflexão possibilita compreender-se como ser humano em constante evolução, além de compreender o mundo como um espaço incompleto, em constante transformação e carente da ação de todos e todas. São transformações realizadas, inclusive através das escolhas que todos e todas que o habitam, em atitudes dos seus cotidianos. Elas impactam diretamente em toda realidade do cosmos.

Compreender a vida como um processo em constante desenvolvimento permite ver a ciência de outro modo. Ensinar verdades científicas, como um dogma, um conhecimento completo e que não se altera, é um equívoco. Os avanços e descobertas científicas acontecem ao passo que os seres humanos descobrem novas necessidades e, a partir das pesquisas, buscam soluções para as demandas encontradas. Esses movimentos constantes de aprendizagem permitem utilizar diferentes metodologias para as aprendizagens em sala de aula e no cotidiano das existências. Suscitar a pesquisa científica desde os primeiros anos escolares parece ser imprescindível para que surjam novos pesquisadores e novas pesquisadoras em diferentes áreas do conhecimento.

Aprender a pensar, refletir e posicionar-se, e não ser passivo e se acomodar à realidade que existe, é esperar-se em busca de uma sociedade melhor, ocupada na construção de pensar o bem comum. Compreendemos, pela *biosofia*, que aprendemos em todos os lugares e nos ensinamos mutuamente. Essa potencialidade humana é grandiosa, pois educamos e somos educados(as), formamos e somos formados(as). Os conhecimentos advindos da nossa realidade social, aliados aos conhecimentos científicos, são potentes para pensar melhorias nas condições de vivências e existências de todos e todas. A partir dessas relações, podemos despertar nos(as) estudantes a sua capacidade e possibilidade de sonhar. Sonhar com o seu futuro e daqueles que estão a sua volta, sonhar em alcançar as suas metas e objetivos, sonhar com uma vida digna, justa e de solidariedade. Para que possamos sonhar, precisamos sentir a acolhida, o respeito e o compromisso, que também são bases para que a aprendizagem aconteça. Essas relações vivenciais são importantes para desenvolver a curiosidade, a vontade de aprender, de pensar, de pesquisar e de

refletir, buscar e valorizar a liberdade de cada indivíduo e a possibilidade de sua afirmação no espaço social e cultural de sua existência.

O respeito à diversidade parece se constituir em atitude imprescindível para uma vida com sabedoria e já é uma manifestação dessa condição *biosófica*. No processo de ensino e aprendizagem, o respeito, que é reconhecimento e valorização da diversidade, é um ponto de aprendizado tanto científico quanto do cotidiano. Portanto, é já uma sabedoria de vida. Respeitar as vivências, as histórias e os aprendizados que os(as) estudantes trazem consigo é, também, uma sabedoria docente e um movimento de aproximação para compreender o modo de ver o mundo, as necessidades, as carências e as potencialidades de cada indivíduo. É importante salientar que essas conceituações estão postas como indagações, questionamentos que têm o objetivo de despertar nos(as) leitores(as) e estudiosos(as) a permanente inquietude em busca de novos conhecimentos e informações sobre essa temática. Situamos com esse texto um princípio de pesquisas sobre essa temática inquietante e inspiradora, tanto do ponto de vista da sabedoria de vida, a *biosofia*, quanto da educação que opera no âmbito da sabedoria para incluir, envolver e contemplar todos e todas. O termo *biosofia* é um objeto de estudo recente e a sua complexidade se desvela a cada pesquisa.

Após realizar os debates e diálogos com diferentes teóricos(as), filósofos(as) e pensadores(as) da educação, compreendemos que uma educação pensada a partir de relações respeitadas, de solidariedade, com diálogo entre todas as partes, viabiliza compreensões das necessidades e caminhos para alcançar uma formação integral como ação dos poderes públicos, das políticas públicas e do compromisso de toda a sociedade. Os conhecimentos científicos desenvolvidos na escola podem contribuir nas mudanças das condições de vida dos indivíduos. Reconstruir o olhar cuidadoso, as gentilezas, o respeito, o diálogo e a empatia parecem ser, paralelo ao aprendizado intelectual, conhecimentos valiosos que indicam a potencialidade de ensinar a cuidar da vida.

Apreciar a beleza dos dias, as pequenas e valiosas conquistas, os momentos simples que criam memórias para a vida toda, são atitudes deixadas de lado, por vezes, na escola e no cotidiano. Em seu lugar, os processos educativos passam a dar conta da formação necessária para as avaliações externas, para buscar por profissões que possuam um retorno financeiro maior. Assim a vida passa, se consome e é consumida, revelando um vazio que não pode ser preenchido com dinheiro e bens

materiais, pois é o espaço das memórias, das afetividades, das lembranças que trazem conforto, aconchego e sabedorias. Apreciar os pequenos momentos exige pausar a correria do dia a dia, buscar o cuidado consigo mesmo e com os(as) outros(as), pois o valor das conquistas torna a existência valiosa e única. Há sabedoria em conciliar todos os contextos a que somos expostos e valorizá-los, a fim de compreender que todas as vivências nos possibilitam algum aprendizado. Por fim, talvez essas sejam algumas possibilidades de aproximar a dimensão científica do ensino com a realidade dos(as) estudantes, de trazê-los(as) a possibilidade de refletir sobre a influência que exercem ou podem fazê-lo no meio onde estão, o que podem aprender e o que podem valorizar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1999.
- ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas**. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004.
- ANUÁRIO Brasileiro de Educação Básica, 2021. Brasília: Todos pela Educação; São Paulo: Moderna, 2022.
- AZEVEDO, Fernando de; *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BACH, Junior J. O autocultivo e a educação da sensibilidade na pedagogia Waldorf. **EccoS – Revista Científica**, 2020, 0(53), e16638.
doi:<https://doi.org/10.5585/eccos.n53.16638>.
- BALESTRIN, Mariana.; SPONCHIADO, Breno A.; SUDBRACK, Edite M. A contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a formação do cidadão democrático na sociedade brasileira. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 2, p. 125-135, 21 nov. 2017.
- BARCELOS, Renatha Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 887-911, set./dez. 2021. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Danos colaterais**: desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BERNARDI, Lucí T. M. Santos; CECCO, Bruna Larissa. Educação financeira e projetos de vida: tecendo formas para o ser humano sobreviver e transcender. In: MOLL, Jaqueline; BERNARDI, Luci. **Cidades educadoras**: Novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela – aportes reflexivos do XI SINCOL. Frederico Westphalen: URI, 2021. P.34-53.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRITO, Edson de Sousa; BONOME, José Roberto. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a função da escola pública brasileira. **Revista Jurídica**. Anápolis, v.2, n.23, p. 67-80, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unievangelica.com.br/index.php/revistajuridica/article/view/1085/1024>>. Acesso em 21 mai. 2023.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados Ltda, 2012.

CASSOL, Claudionei Vicente. Biosofia: viver com sabedoria – movimento pela continuidade, defesa e qualificação da vida. In: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Cladir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane. **Biosofia: movimento em defesa de uma vida com sabedoria**. Frederico Westphalen: URI, 2022. p. 77-92.

CASSOL, Claudionei Vicente. **La hermenéutica plural y el lenguaje educativa: una lectura desde Zygmunt Bauman**. In.: Conversaciones baumanianas, CEIICH-UNAM, Ciudad de Mexico, 30/03/2023. Disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=wPqKOVm8GTo>. Acesso em março de 2023.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda em coedição com IDAC, 1982.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Paz, educação matemática e etnomatemática. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 4, n. 8, p.15-33, junho 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Antonio Francisco Lopes. **A “Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx**. Disponível em:< <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/7729?show=full>>. Acesso em 23 set 2022.

DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos. **Educação e Pesquisa** [online]. 2019, v. 45, e192527. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192527>>. Acesso em 06 set 2022.

FABRIS, Elí T. Henn; *et al.* A universidade e a escola na constituição de um *ethos* afirmativo democrático para uma cidade aberta. In: MOLL, Jaqueline; BERNARDI, Luci. **Cidades educadoras: Novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela – aportes reflexivos do XI SINCOL**. Frederico Westphalen: URI, 2021. P.54-73.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rido de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade: diálogos sobre o bem-estar da civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GONTIJO, Fabio de Brito. **A Didática Magna de Comenius e as declarações da Unesco: educação para todos – a inspiração de Comenius e a proposição da Unesco**. Disponível em: <<https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1044>>. Acesso em 22 set 2022.

KANT, Immanuel. **A Paz Perpétua, um Projeto Filosófico**. Covilhã - Portugal: Universidade da Beira Interior, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Planta, 2004.

MANIFESTO. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *In.*: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, número 65 (150), mai/ago 1984, p. 407-25, disponível no endereço: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2011.

MAZZONETTO, Clenio Vianei. O viver no coletivo como potência na contemporaneidade. *In.*: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Vianei. **Biosofia: movimento em defesa de uma vida com sabedoria**. Frederico Westphalen: URI, 2022. p. 101-114.

MESQUITA, RAQUEL CABRAL DE. **INCLUSÃO NA IMPOSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO: uma proposta de intervenção psicanalítica**. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQRQED>>. Acesso em 22 set 2022.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia – tomo II (E-J)**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia – tomo IV (Q-Z)**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

ONU. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Agenda 2030. Disponível no endereço: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em maio de 2023.

POWELL, John. **Para viver em plenitude**: Uma Nova Vida Através de uma Nova Visão. Belo Horizonte: Crescer, 1989.

RIGO, Neusete Machado; LUFT, Hedi Maria; Weyh, Cênio Back. Práticas que potencializam anúncios pedagógicos de humanização. In: MOLL, Jaqueline; BERNARDI, Luci. **Cidades educadoras**: Novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela – aportes reflexivos do XI SINCOL. Frederico Westphalen: URI, 2021. p. 16-33.

SANTANA, Hélio. **Educação e o Sentido da Vida – A Bioeducação**: Por uma educação para a Paz. Gráfica Cidade: Cáceres, MT, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Disponível no endereço: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em maio de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Márcio José Andrade da. **Narrativas, criação, luta e resistência**: a presença da pedagogia freireana nos cotidianos escolares. Disponível em: <<https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2020/marcio-jose-andrade-da-silva.pdf>>. Acesso em 20 set 2022.

SILVA, MARGARETH CORREA. **Educação integral e proteção social no contexto de uma escola pública de tempo integral**'. Disponível em: <<http://www.repositoriobc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13039/Disserta%20c3%a7%20PPGEdu%20Margareth%20Correa%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 20 set 2022.

SILVA, SIMONE DA CONCEICAO RODRIGUES DA. **O sentido da educação integral nas práticas dos docentes do PROEITI: formação emancipadora?** Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/36808>>. Acesso em 20 set 2022.

SOUSA, GUSTAVO JOSE ALBINO DE. **EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERCURSOS E IDEIAS SOBRE FORMAÇÃO HUMANA**. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11253>>. Acesso em 20 set 2022.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à Educação Básica nas Declarações sobre Educação para Todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. vol. 22, núm. p. 667-681, mai/ago. 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/6377/637766217014/637766217014.pdf>>. Acesso em 21 mai. 2023.

STEIN, Ernildo. **Dialética e hermenêutica**. Disponível em:<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Ernildo%20Stein%20-%20Dial%C3%A9tica%20e%20Hermen%C3%AAutica%20(1).PDF>. Acesso em 31 jan. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

VANI, Juliana. A solidariedade enquanto gesto de doação de vida: práxis que pode acurar o mundo. In: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane. **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI, 2022. p. 115-128.

WEBER, IVANETE MARIA. **Identidade e diferença**: o poder escolar de narrar os estudantes de sucesso ou insucesso. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86460>>. Acesso em 22 set 2022.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 21 mai. 2023

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Educação integral. Uma questão de direitos humanos?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2017, v. 25, n. 94 pp. 257-276. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-403620170001000010>> .

ZUCHI, Claudir Miguel. A ética como sabedoria: diálogo contemporâneo na perspectiva da Biosofia. In: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane. **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI, 2022. p. 93-100.