

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

CARLOS EDUARDO FONTES PEREIRA

INTEGRANDO A CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RIO DE JANEIRO

2023

Carlos Eduardo Fontes Pereira

INTEGRANDO A CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Prado Ferrari Manzano

Rio de Janeiro

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

PEREIRA, Carlos Eduardo Fontes

Integrando a cidadania na educação profissional e tecnológica /
Carlos Eduardo Fontes Pereira. Rio de Janeiro: FLACSO/FPA,
2023.

239 f.: il.

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas
Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais,
Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y
Políticas Públicas, 2023.

Orientador: Marcelo Prado Ferrari Manzano.

Carlos Eduardo Fontes Pereira

INTEGRANDO A CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Aprovada em:



Prof. Dr. Marcelo Prado Ferrari Manzano
FLACSO Brasil/FPA (Orientador)

Prof. Dra. Andréa Rosana Fetzner
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Valmir de Souza
Universidade de Guarulhos – UnG

Prof. Dra. Marilane Oliveira Teixeira
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico inicialmente àqueles que me permitiram a vida, os meus pais:
Almerindo (*in memoriam*) e Aydê.
Depois, àqueles que me geraram a principal motivação de crescer, meus filhos:
Guilherme, Rubens, Gabriel e Matheus.
Agora, neste encerramento de ciclos, à minha companheira e esposa:
Maria Isabel, a Bel, o meu Docinho.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao meu orientador, professor Marcelo Manzano. Também agradeço às professoras Andréa Rosana Fetzner e Marilane Oliveira Teixeira, assim como ao professor Valmir de Souza, que aceitaram ser membros da banca avaliadora desta pesquisa.

Agradeço ao amigo e companheiro de militância política Jorge Olmar Marialva Copello, que muito me incentivou a participar do concurso que me levou à bolsa de estudos da Fundação Perseu Abramo. Obrigado pelos diversos livros emprestados e pela troca de ideias e experiências, compartilhando com generosidade. Obrigado Marquês!

Agradeço à amiga e professora Maria de Fátima Ramos Brandão, da UnB, que coordenou a avaliação do Projeto Casa Brasil, um projeto visionário de inclusão digital e social, nascido durante o primeiro Governo Federal de Lula da Silva em 2004. Este projeto influenciou muitas vidas, como a minha. Propiciou uma vivência fundamental na mudança de rumos da minha vida, pois me desvelou a dimensão do possível em algumas ações públicas no trato da realidade brasileira, na construção de pontes para superar as imensas desigualdades existentes, abrindo oportunidades de transformação. Obrigado Fátima e outros saudosos companheiros daqueles tempos!

Agradeço também à amiga, médica e professora Olga Oliveira Passos Ribeiro, quem primeiro me sinalizou um outro olhar sobre a educação, diante de várias sutilezas do pensamento de Paulo Freire, Edgar Morin e Jean-Yves Lelup. Obrigado Olga.

Agradeço muito à Fundação Perseu Abramo, em parceria com a FLACSO Brasil, pela bolsa de estudos me concedida e mantida nesse curso. Aproveito para destacar a coordenação do curso com o professor Marcelo Manzano, a supervisão acadêmica com Andréa Azevedo e Júlia Tibiriçá, a secretaria acadêmica com Paulo Marcelo Leite e a secretaria-geral com Luana Forlini. Agradeço também aos professores e professoras do curso de *Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas*, principalmente a Marcelo Manzano, Natália Noschese Fingermann, Júlia Tibiriçá, Willian Nozaki, Márcia Pereira Cunha, Ana Luíza Matos de Oliveira, Lucas Baptista, Alexandre Martins, Josemeire Alves Pereira, Gabriela Murua e Jacqueline Teixeira, por excelentes e inesquecíveis momentos de aprendizagem compartilhados. Sou eternamente grato!

Finalizando, agradeço a oportunidade de compartilhar este momento com a minha esposa, companheira e parceira na vida, que desde que nos encontramos me apoiou e incentivou em mais uma caminhada de estudos nesta fase da vida. Obrigado e um beijo Bel.

EPÍGRAFE

*Eu gostaria de ajudar meus semelhantes a se habituarem à ideia
de que a reflexão é um movimento aberto.
Um movimento que nada tem a dissimular, que nada tem a
temer. Mas, na verdade, os resultados do pensamento estão
estranhamente sujeitos à competição e às suas provas. Ninguém
consegue desligar completamente o que pensa da autoridade
real que a expressão deste pensamento virá a ter. E esta
autoridade se adquire no decurso de jogos, cujas regras
tradicionais, um tanto arbitrarias, comprometem aquele que se
expressa a fazer crer que seu pensamento é uma operação
definitiva e sem falhas. É uma comédia bastante desculpável,
mas ela isola o pensamento em revoadas de pássaros que nada
mais têm a ver com uma caminhada real, necessariamente
dolorosa e aberta, sempre em busca de ajuda e jamais de
admiração.*

Georges Bataille (1897-1962)

Nada é impossível de mudar

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertolt Brecht (1898-1956)

*Educar cidadãos democráticos e justos implica a reconstrução
da imagem dos “Outros”, não somente para que se sintam
respeitados e acolhidos, mas também, e muito especialmente,
para que “nós” possamos deixar de ser racistas.*

Jurjo Torres Santomé (1951)

PEREIRA, Carlos Eduardo Fontes. A integração curricular possibilitando a cidadania na educação profissional e tecnológica (Dissertação de Mestrado). Magíster em Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Rio de Janeiro: FLACSO/FPA, 2023.

RESUMO

O tempo presente mostra uma realidade no país impensável, se for feito um exercício mental de retrocesso no tempo em dez anos, tendo como base o ano de 2022. Nos últimos seis anos, o Estado democrático de direitos, que estava sendo implementado, foi quase que completamente destruído. A partir do Golpe de 2016, a divisão de classes sociais no país foi drasticamente exposta, assim como a fragilidade da república e da democracia. Uma triste constatação se formou sobre uma significativa porção de brasileiros, calcada em seu ajuntamento por meio de interpretações deturpadas da realidade, ignorâncias, extremismos, preconceitos, oportunismos e alienação. Ampliou-se um universo de imensas demandas, principalmente aquelas que se referem à educação e à cidadania. Diante disto, esta pesquisa qualitativa, utilizando a abordagem bibliográfica e documental, busca explorar e explicar o que e porque ocorre esse fenômeno, mantendo o seu foco na cidadania propiciada pela educação. O currículo e as abordagens pedagógicas são considerados os elementos mais importantes para construir o entendimento nesse campo. O escopo desenvolve uma análise objetiva sobre um dos vários cursos da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio, oferecido de modo padronizado por uma das escolas no Rio de Janeiro, ligada à rede dos Institutos Federais. Detectou-se junto a estudantes, professores e ex-estudantes de escolas dessa rede, em vários níveis e em muitos cursos, um grande desconhecimento sobre a temática das políticas públicas, seja pelo viés de natureza política, social, econômica, como cultural. Além disto, o desconhecimento do real papel dessas ações de Estado, inclusive, sendo algumas delas utilizadas por uma significativa parcela de estudantes da própria rede, cujo currículo assume a prática da interdisciplinaridade, algo que supõe certa qualificação a respeito, além da sólida e reconhecida formação técnica. Diversas críticas foram ouvidas quanto a existência e uso dessas políticas públicas, assim como por atenderem a faixas populacionais muito vulneráveis, inclusive algumas das famílias desses mesmos críticos. Um crucial questionamento se estabeleceu diante de tanta revolta e incompreensão manifestadas perante os aspectos centrais dessas questões, por fomentarem discursos completamente contrários à própria realidade de parte dessas pessoas; uma realidade não percebida ou aceita. Portanto, tais questões contemporâneas implicaram no aumento significativo da complexidade geral percebida. Constrói-se um referencial teórico emancipador em Paulo Freire, crítico em Henry Giroux, transdisciplinar em Edgar Morin e de justiça curricular em Torres Santomé, buscando o entendimento da “equação civilizatória” nesse processo. A pesquisa responde às perguntas fulcrais que residem na principal hipótese levantada sobre a efetividade desses cursos para a vida. Importando também saber se esses cursos estão formando cidadãos por meio de seus currículos e das abordagens pedagógicas utilizadas nas aulas; saber se está informando e formando indivíduos capazes de se transformarem em sujeitos emancipados, críticos, reflexivos, participativos na sociedade, aptos em lidarem com a inovação contínua e principalmente se atendem à complexidade da vida multicultural no dia a dia, construindo os elos necessários para uma convivência plena, justa, ética e compartilhada por todos e para todos, num mesmo Estado democrático de direitos.

Palavras-chave: Cidadania; Educação; Currículo; Pedagogia; Educação Profissional e Tecnológica.

PEREIRA, Carlos Eduardo Fontes. Curricular integration enabling citizenship in professional and technological education (Master's Dissertation). Master in State, Government and Public Policies. Rio de Janeiro: FLACSO/FPA, 2023.

ABSTRACT

The present time shows an unthinkable reality in the country, if a mental exercise of going back in time in ten years is carried out, based on the year 2022. In the last six years, the democratic State of rights, which was being implemented, was almost completely destroyed. From the 2016 Coup, the division of social classes in the country was drastically exposed, as well as the fragility of the republic and democracy. A sad realization was formed on a significant portion of Brazilians, based on their gathering through distorted interpretations of reality, ignorance, extremism, prejudice, opportunism and alienation. A universe of immense demands was expanded, mainly those referring to education and citizenship. In view of this, this qualitative research, using a bibliographical and documental approach, seeks to explore and explain what and why this phenomenon occurs, keeping its focus on citizenship provided by education. Curriculum and pedagogical approaches are considered the most important elements for building understanding in this field. The scope develops an objective analysis of one of the several courses of Professional and Technological Education integrated into High School, offered in a standardized way by one of the schools in Rio de Janeiro, linked to the network of Federal Institutes. It was detected among students, teachers and former students of schools in this network, at various levels and in many courses, a great lack of knowledge about the theme of public policies, whether due to political, social, economic or cultural nature. In addition, the lack of knowledge of the real role of these State actions, including some of them being used by a significant number of students from the network itself, whose curriculum assumes the practice of interdisciplinarity, something that assumes a certain qualification in this regard, in addition to the solid and recognized technical graduation. Several criticisms were heard regarding the existence and use of these public policies, as well as for serving very vulnerable population groups, including some of the families of these same critics. A crucial questioning was established in the face of so much revolt and misunderstanding manifested in the face of the central aspects of these issues, as they foment discourses that are completely contrary to their own reality on the part of these people; a reality not perceived or accepted. Therefore, such contemporary issues implied a significant increase in perceived general complexity. An emancipatory theoretical framework is constructed in Paulo Freire, critical in Henry Giroux, transdisciplinary in Edgar Morin and curricular justice in Torres Santomé, seeking to understand the “civilizing equation” in this process. The research answers the key questions that reside in the main hypothesis raised about the effectiveness of these courses for life. It is also important to know if these courses are forming citizens through their curricula and the pedagogical approaches used in the classes; to know if it is informing and forming individuals capable of transforming themselves into emancipated, critical, reflective, participatory subjects in society, able to deal with continuous innovation and especially if they meet the complexity of multicultural life on a daily basis, building the necessary links for a full, fair, ethical coexistence shared by all and for all, in the same democratic State of rights.

Keywords: Citizenship; Education; Curriculum; Pedagogy; Professional and Technological Courses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Tetragrama Organizacional de Edgar Morin	84
Figura 02 – Plano Plurianual para Integração Curricular no IFAC	181
Figura 03 – Mapa conceitual das principais abordagens ou correntes pedagógicas	212
Figura 04 – Mapa conceitual das principais concepções epistemológicas na educação	213
Figura 05 – Modelo de Jantsch	215
Figura 06 – Fluxograma do Curso	239

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Análise de Ementa – 1º Semestre	219
Quadro 02 – Análise de Ementa – 2º Semestre	220
Quadro 03 – Análise de Ementa – 3º Semestre	221
Quadro 04 – Análise de Ementa – 4º Semestre	222
Quadro 05 – Análise de Ementa – 5º Semestre	223
Quadro 06 – Análise de Ementa – 6º Semestre	225
Quadro 07 – Análise de Ementa – Disciplinas Optativas	225
Quadro 08 – Análise de Ementa – Estágio Curricular Supervisionado	225
Quadro 09 – Legislações gerais da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs	228
Quadro 10 – Legislações Étnico-raciais da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs	230
Quadro 11 – Legislações da Educação Especial da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs	231
Quadro 12 – Legislações de Educação a Distância da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs	232
Quadro 13 – Matriz Curricular – 1º Semestre	233
Quadro 14 – Matriz Curricular – 2º Semestre	234
Quadro 15 – Matriz Curricular – 3º Semestre	235
Quadro 16 – Matriz Curricular – 4º Semestre	236
Quadro 17 – Matriz Curricular – 5º Semestre	237
Quadro 18 – Matriz Curricular – 6º Semestre	238
Quadro 19 – Matriz Curricular – Disciplinas Optativas	238
Quadro 20 – Matriz Curricular – Estágio Curricular Supervisionado	238

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADN	Ácido desoxirribonucleico ou DNA
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AS	Análise Situacional
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Inicial	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDERJ	Consórcio de Universidades Públicas da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Estado do Rio de Janeiro
CEFETEQ	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis
CEPF	Campus Engenheiro Paulo de Frontin
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CTQI	Curso Técnico de Química Industrial
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN-EPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
EaD	Ensino a Distância
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMTI	Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino em Tempo Integral ou Lei do Novo Ensino Médio
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnologia

EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FEUSP	Faculdade de Educação é uma unidade da Universidade de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
Fundação SM	Fundação Sociedade de Maria
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IEA	Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Institutos Federais
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Long play
MBE	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação ou Ministério da Educação e Cultural
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
NEM	Novo Ensino Médio
NSE	Nova Sociologia da Educação (ou New Sociology of Education)
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição

PMI	Project Management Institute
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNBL	Programa Nacional de Banda Larga
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCN	Referências Curriculares Nacionais
Rede Federal EPCT	Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SGP	Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINDIEDUTEC-PR	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica Técnica e Tecnológica do Estado do Paraná
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 – CAPÍTULO 1 – O CURRÍCULO	31
1.1 – FUNDAMENTOS CONCEITUAIS	32
1.2 – AS TEORIAS SOBRE O CURRÍCULO	37
1.3 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL	39
2 – CAPÍTULO 2 – ABORDAGENS PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR	57
2.1 – A ABORDAGEM DE PAULO FREIRE	58
2.2 – A ABORDAGEM DE HENRY GIROUX	67
2.3 – A ABORDAGEM DE EDGAR MORIN	78
2.4 – A ABORDAGEM DE JURJO TORRES SANTOMÉ	87
2.5 – ABORDAGENS COMPLEMENTARES	92
3 – CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	109
3.1 – AS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO MÉDIO	110
3.2 – A LEGISLAÇÃO	132
3.3 – A DESCONSTRUÇÃO DA EPT	139
3.4 – A NECESSIDADE DE RECONSTRUIR A EPT	145
4 – CAPÍTULO 4 – CIDADANIA E INTEGRAÇÃO CURRICULAR	152
4.1 – A NECESSIDADE DE CORRIGIR O RUMO DAS MUDANÇAS	153
4.2 – INFORMAR E FORMAR PARA TRANSFORMAR	160
4.3 – EDUCAR PARA A CIDADANIA	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
GLOSSÁRIO	211
APÊNDICE A – ANÁLISE DAS EMENTAS DO CURSO ANALISADO	219
APÊNDICE B – QUADRO GERAL DOS DISPOSITIVOS LEGAIS	226
ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO ANALISADO	233
ANEXO 2 – FLUXOGRAMA DO CURSO ANALISADO	239

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa numa fronteira de discussão complexa, vasta e sobre um campo de debates que não é novo. Geralmente envolve o suporte de algumas áreas de conhecimento que, por si só, evocam características interdisciplinares nesta discussão, utilizando-se também de elementos transversais e transdisciplinares no seu melhor e maior entendimento, diagnóstico e, principalmente, na formulação de alternativas de solução, geralmente desprovidas de qualquer neutralidade.

Inicialmente compete situar que a Educação é a principal dessas áreas de conhecimento aqui envolvidas e é sobre ela que o foco deste trabalho é direcionado. Vista como uma área que suscita políticas públicas geradoras de direitos universais para a cidadania, requer, na atualidade, uma revisão muito mais corajosa e consistente sobre a verdadeira formulação e prática dessas políticas públicas, assim como nas demais ações relacionadas a elas, da maneira que possam melhor direcionar e redirecionar tanto essas ações, quanto os recursos necessários de maneira mais duradoura e efetiva.

A história apresenta uma contínua construção e desconstrução desses esforços, geralmente atrelados a discursos dúbios e práticas governamentais enganosas. Essa postura é parte de uma cultura contraproducente, que nada deixa funcionar ou criar raízes, de modo a resolver as diversas questões inter-relacionadas, principalmente aquelas pertinentes à contemporaneidade de uma sociedade madura, isto é, capaz de executar o exercício da cidadania plena, da democracia sem retóricas e do republicanismo incontornável de um Estado democrático de direitos em sua essência. A partir dessa lógica, possibilitar o desenvolvimento econômico, a geração de bons empregos, a manutenção de uma renda mínima sustentável, a independência da produção e do consumo de bens, por exemplo, apenas para citar alguns, entre os vários elementos contemporâneos, que têm alguma ligação com o campo da educação, seja de forma direta ou indireta.

O problema da educação e da cidadania são vistos e entendidos como fundamentais e prioritários para o país resolver. Sabe-se que não são os únicos pontos que demandam ação, reflexão e reação, três elementos que compõem a tríade da conscientização, aqui na pesquisa muito utilizada também como uma forma aperfeiçoada de ação com reflexão, que impulsionam uma nova ação como resultante: a reação.

A proposta aqui desenvolvida se fundamenta na integração curricular e na abordagem pedagógica progressista, visando consolidar a cidadania plena no país durante a etapa da Educação Básica, fornecida como política pública à população, viabilizada pelo viés da

relação entre escola, professores e estudantes, a principal tríade da educação. É justamente por intermédio da educação que a informação e a formação fomentam alguma possibilidade concreta de transformação dos indivíduos em sujeitos, expressas por meio de uma outra tríade, também fundamental para a educação: informar, formar e transformar.

Por séculos os indivíduos têm sido tratados como objetos configuráveis, meras variáveis de um sistema institucionalizado, que visa formatá-los em seres subservientes e de mais fácil controle. Vários mecanismos são empregados nessa empreitada. Com isto, para que se habilite esse indivíduo nas competências requeridas de aprender a aprender, sem a pretensão de configurá-lo ou formatá-lo, segundo algum critério dominador, busca-se, ao contrário, possibilitar, primeiro, que esse indivíduo saiba selecionar o que conhecer, assim como saiba refletir sobre o que passa vir a conhecer e classificar esse conhecimento como útil ou não. Analisando e reagindo na construção de um processo de emancipação, onde ele mesmo, mediado pela experiência de um professor habilitado nesse *modus operandi*, possa vir a desenvolver e a percorrer o seu próprio caminho e descortinando a vida. Dessa forma, esse indivíduo aprende a estruturar o seu aprender a aprender por si mesmo, na maior parte do processo, libertando-se dos intermediários. Possibilitando, assim, estabelecer ciclos evolutivos na própria formação como sujeito, um processo contínuo de crescimento, no qual o indivíduo que vai adquirindo condições individuais e depois coletivas de agir, refletir e reagir, acaba interagindo com o seu meio e podendo ser mais um agente de mudanças.

Esse indivíduo também passa a saber se impor, quando e como deve se impor, perante os limites da sua própria vida e circunstância. Tal como adquirir a percepção da necessidade de impor limites ao capitalismo vigente, historicamente praticado sobre ele, sobre o grupo comunitário a que pertence e sobre o lugar em que vive, junto aos seus.

Constata-se que é possível contribuir para reverter um processo histórico, social e cultural de injusto favorecimento de uma pequena parcela da população, sempre privilegiada em sua história, tida como uma elite em alguns casos, por uma outra parcela da população, esta, compondo um imenso contingente dessa mesma população, que é desassistida e subalternizada, como se não tivesse os mesmos direitos, como se fossem pessoas de uma classe inferior, desprivilegiadas e invisibilizadas. Por meio desse entendimento é que se concretiza ser possível inverter esse processo, inclusive oportunizando compensar e equalizar as disputas pelos recursos públicos e compartilhar as riquezas nacionais como um todo, de maneira mais justa, mais republicana e muito mais democrática, por meio da cidadania.

Devido a amplitude desta discussão, por questões objetivas de se tornar viável e factível as dimensões das ações aqui desenvolvidas, delimitou-se alguns aspectos deste

escopo de abordagem, para direcionar o olhar mais detalhado diante da importância da questão curricular e a sua respectiva abordagem pedagógica na formação propiciada pelos cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrados ao Ensino Médio (EM), dentro da Educação Básica fornecida pelo Estado como política pública na Rede Federal EPCT, a rede dos Institutos Federais, os IFs. Desta forma, também busca-se olhar, em termos práticos, para a importância da criação dos IFs, durante os relativamente recentes governos progressistas no país, um período compreendido entre janeiro de 2003 e agosto de 2016, imediatamente antes do Golpe de 2016, que encerrou de maneira cínica o Governo Federal de Dilma Rousseff. Essa ação trouxe como um de seus nefastos resultados, a desconstrução do modelo de tratamento das escolas, dos professores e principalmente dos estudantes, que estava em franco desenvolvimento, principalmente nos IFs. Trata-se de um modelo bastante diferenciado no campo da educação, utilizando-se de uma forma constitutiva bastante inovadora e potencializadora no seu amadurecimento. Cabe ressaltar que esse modelo passou e passa por severo ataque e franca investida para viabilizar a privatização das escolas que compõem os IFs, por parte dos dois governos neoliberais que se sucederam a esse Golpe, até o final do ano de 2022, quando esta pesquisa encerrou todos os levantamentos pertinentes.

Teve-se, naquele período progressista, uma ação de governo desenvolvida e implantada como ação de Estado para a educação, implementando significativos avanços e fazendo investimentos na educação profissional e tecnológica. Utilizou-se de uma visão de longo prazo na construção dessa política de Estado para o segmento. Apesar do montante de recursos investidos ainda ser considerado pequeno, frente ao tamanho da demanda existente, os reflexos desse investimento propiciaram grandes avanços, tais como:

- 1) Expansão da rede de escolas técnicas federais;
- 2) Significativo aumento da oferta de cursos técnicos;
- 3) Aumento da formação profissional de alta qualidade;
- 4) Adaptação das escolas e cursos ao desenvolvimento de arranjos produtivos locais;
- 5) Melhoria das oportunidades de emprego;
- 6) Aumento da qualidade de ensino diferenciada;
- 7) Significativo aumento da quantidade de vagas nesse segmento;
- 8) Formação de um contingente de profissionais qualificados historicamente maior e com reconhecida competência técnica por parte do mercado;
- 9) Criação de *startups* tecnológicas; e
- 10) Significativo aperfeiçoamento profissional continuado do quadro docente e administrativo, inclusive com expressiva melhoria salarial calcada na melhoria da

formação profissional do trabalhador da educação, muitas das vezes obtida no próprio local de trabalho, para citar alguns desses avanços.

Em suma, um processo engenhoso e sincronizado de rara eficiência no país, que precisa ser olhado com maior atenção, não apenas naquilo que acertou, mas também no que poderia ter sido melhor e naquilo que se deixou de fazer. É neste ponto que se insere esta pesquisa, olhando para a oportunidade que a integração curricular propicia para o desenvolvimento da cidadania junto aos cursos da EPT, principalmente integrando-os ao EM.

Em relação aos aspectos que motivam esta pesquisa, o interesse profissional é uma das várias fontes inspiradoras, assim como o interesse intelectual, decorrente da antiga e polarizada discussão acadêmica sobre o tema. O desenvolvimento econômico e as derradeiras questões sociais e civilizatórias¹ envolvidas também corroboram significativamente nesta abordagem. Busca-se também perceber as lacunas existentes entre a correlação dos objetivos planejados e a execução do curso analisado. O pesquisador lança mão de sua experiência vivenciada em outros cursos e escolas diferentes, como professor na rede FAETEC do Governo Estadual do RJ de 2009 a 2015 e como instrutor do SENAC Rio de 2012 a 2018, que participou; sendo que, alguns desses cursos ministrados, apresentavam alguma similaridade em termos de planejamento do curso. O pesquisador também participou tanto como professor, como gestor, como planejador, como coordenador, como observador e como pesquisador, durante parte de sua vida profissional e acadêmica, de outras organizações não governamentais e empresas, em que teve a oportunidade de colher significativa experiência de natureza docente.

Desta forma, a pesquisa avança no desenvolvimento do maior entendimento das questões relacionadas ao tema, aprofundando a discussão sobre alguns dos aspectos inerentes aos currículos planejados, realizados e desejados nas salas de aula, assim como sobre a abordagem pedagógica relacionada à necessidade de integração desses currículos. Visa com isto, possibilitar uma maior efetividade no processo de ensino e aprendizagem, buscando

1 Cabe ressaltar que a menção a questões civilizatórias não pretende sustentar ou até mesmo discutir, neste trabalho, os aspectos do processo civilizatório sob a visão eurocêntrica, articulando o civilizado *versus* o selvagem, a epistemologia do sul *versus* a epistemologia do norte, o bem *versus* o mal (Santos, 2010). O objetivo aqui ao se utilizar esse termo, é situar a narrativa em torno da crise civilizatória brasileira como parte da crise civilizatória imposta pelo capitalismo contemporâneo, pois ela se caracteriza pela ameaça crescente que a lógica do lucro representa para a sobrevivência da humanidade e, no limite, do próprio planeta (Sampaio Jr., 2008; Machado, 2021). Entende-se também que essa crise cíclica e historicamente presente, é a responsável pela supressão do sonho utópico de uma cidadania plena *versus* os frequentes retrocessos, que acabam por se transformar em verdadeiros pesadelos, como o retorno do fascismo na atualidade.

olhar tanto para o paradigma tradicional, que segmenta o conteúdo curricular, quanto para o paradigma da complexidade, que propõe a reintegração desse conteúdo numa transversalidade temática com a vida, ligando o dia a dia da vida na sociedade, buscando uma reintegração dos saberes e com isto a transformação do ser social em sua potencialidade ontológica, em sua capacidade de alteridade e na justiça curricular relacionada.

Ainda a esse respeito, torna-se fundamental vincular todo esse trabalho a uma sempre atual expressão utilizada pelo Patrono da Educação no país, o educador Paulo Freire, que sabiamente alertou que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78).

Procura-se estabelecer uma investigação capaz de reunir as características típicas de um olhar crítico, progressista e humano sobre a problemática em questão. Utiliza-se aspectos das abordagens pedagógicas sociocultural, humanista, cognitivista e virtual (Mizukami, 1986; Bruno, Hessel, Pesce, 2021), assim como a corrente epistemológica interacionista e racionalista da teoria da educação, ressaltando as abordagens disciplinares nas características interdisciplinar, transversal e transdisciplinar, além da abordagem de ensino numa linha de opção crítica, emancipadora, reflexiva, participativa e inovadora, terminologias melhor descritas no Glossário desta pesquisa, explanando com mais detalhes essa conceituação utilizada.

Não obstante, trabalhar em cima dos fundamentos desses segmentos de conhecimento específicos, no campo da diversidade pedagógica, significa, além de um grande desafio, uma necessidade de se adotar uma postura intelectual organizativa aberta e convergente dentro de certa amplitude de abordagem, para poder se reunir e utilizar um significativo acervo de informações disponível. Buscou-se uma convergência nem sempre simples e fácil de se estabelecer entre alguns autores. Reuniu-se alguns saberes por aproximação de seus conteúdos pertinentes, porém nem sempre fáceis de serem realizados. Tratou-se de fomentar uma formulação em torno da formação discente com uma mediação docente fortemente amparada nesses fundamentos críticos e emancipatórios, integrando esses saberes para a vida, de uso no dia a dia, de modo a reconectar as pontas dispersas entre alguns dos muitos outros saberes disponíveis. Uma prática, em si, que representa certa transdisciplinaridade em sua estruturação, porém reforçando os aspectos históricos, sociais e culturais relacionados, reintegrando-os numa práxis reflexiva que possibilite proporcionar discernimento e reconexão entre esses saberes, reconectando-os a uma atualização conceitual profunda, com a justiça curricular, que oportuniza também a justiça social num contexto de cidadania plena, possível em um Estado democrático de direitos também pleno. Algo que não é ofertado ou dado de

graça a ninguém. Algo que precisa ser obtido e muitas vezes disputado. Não obstante, diante da luta contínua, do comportamento ético e da persistência, este algo pode ser alcançado e estabelecido de forma duradoura, como a emancipação e a liberdade.

Apesar da identificação da disponibilidade de informações e pesquisas pertinentes a essas abordagens pedagógicas e curriculares, há pouca convergência em se reunir esses saberes efetivamente. Identifica-se também que há pouca aplicação prática dessas teorias numa sociedade que vive uma realidade retrógrada, tanto na formação de discentes, quanto de docentes habilitados a obterem o discernimento necessário ao uso qualificado de conhecimento, integrando os saberes numa prática realmente transformadora dentro das salas de aula.

Buscou-se possibilitar um melhor entendimento sobre o salto civilizatório percebido e requerido na sociedade atualmente, como um componente de grande importância associado ao processo de cidadania. Imaginava-se um salto à frente, quando se pode constatar um grande salto para trás, uma verdadeira regressão civilizatória, que muito rapidamente mostrou os portais da barbárie se aproximando. Devido a isto, considerou-se ainda todo um conjunto e problemas potencializados por situações extremas e radicais desencadeadas e vivenciadas nesses últimos dez anos. Muitas delas acabaram por alavancar uma realidade de imensas dificuldades, sendo que, algumas delas, eram consideradas já ultrapassadas, como a fome, por exemplo, que associadas à pandemia da COVID-19, foram exponenciadas em tão larga escala. Trata-se de um conjunto de forças contrárias elevadas ao grau de importância e seriedade muito maior, pois implicam, até mesmo, na sobrevivência da tão fragmentada nação brasileira como uma sociedade republicana e democrática. Vive-se no momento a derradeira luta contra a implantação da barbárie e suas múltiplas nuances devastadoras fomentadas por governos ultradireitistas de tendências fundamentalistas, profascistas, neofascistas e neonazistas, os principais extremistas da atualidade.

A transformação demandada na educação passa, obrigatoriamente, pela emancipação dos mais vulneráveis, ainda presos aos ciclos viciosos de avanços e retrocessos históricos. Condição que jamais será superada sem a devida radicalização da atenção e valorização do processo educativo como o principal fomentador da cidadania no país, envolvendo todos os seus atores, ambientes, equipamentos sociais, infraestrutura e principalmente recursos públicos para viabilizarem essa transformação.

Não obstante, durante a última etapa da Educação Básica, justamente no último segmento, durante o Ensino Médio, adquire crucial relevância obter a resposta sobre a pergunta fundamental desta pesquisa: estão os cursos da EPT integrados ao EM praticados nas

escolas da Rede Federal EPCT sendo efetivos na formação cidadã de seus estudantes para a vida?

Em torno deste contexto, uma revisão bibliográfica e documental foi a alternativa de levantamento escolhida para avançar, durante as condições ainda pandêmicas vividas no país. As complexas dificuldades que a sociedade brasileira passava, em termos de sobrevivência e desassistência, justamente durante o fechamento deste levantamento e na formulação da base textual aqui formulada, que se deu em agosto de 2021, foi um grande obstáculo de se ir a campo levantar os dados mais adequados, pois vivia-se ainda em plena pandemia da COVID-19.

O levantamento aqui desenvolvido corrobora explicando e contribuindo para explorar a percepção inicial delineada, ratificando ou não se os cursos praticados nas modernas escolas técnicas federais têm, além da excelência técnica, a formação cidadã de seus estudantes para a vida. Esta perspectiva se relaciona com três outras questões interligadas à questão principal, tais como:

- 1) Saber se os cursos da EPT integrados ao EM preparam ou não os seus estudantes para melhor entenderem as relações entre a sua formação e as muitas questões contemporâneas que se vivencia no dia a dia da sociedade;
- 2) Saber se os currículos dos cursos EPT integrados ao EM estão ou não estruturados de forma adequada, numa perspectiva prática de educação crítica, emancipadora, reflexiva, participativa e inovadora, vistos como elementos fundamentais para se ter uma formação cidadã e para a vida; e
- 3) Saber se os currículos praticados nos cursos da EPT integrados ao EM apresentam ou não uma perspectiva interdisciplinar, transversal e transdisciplinar em sua integração entre as áreas de conhecimento estudadas, se têm forte ou fraca hierarquização entre essas áreas, o que, em consequência, pode estabelecer graus de importância e prioridades distintas entre os saberes, mesmo que se diga o contrário.

Cabe ressaltar ainda, que a educação é vista, de um modo geral, como uma solução para muitos problemas na sociedade, embora sofra também diversas críticas. Muitos a vêem como uma panaceia, convictos dela ser capaz de resolver os problemas causados pela elevada violência e criminalidade; dela ser forte aliada para lidar com as altas taxas de desemprego e baixos salários; dela ter a capacidade de superar as diversas formas de discriminação e preconceitos no dia a dia, principalmente aqueles relacionados à raça, gênero, sexualidade,

classes sociais e destinação de recursos para políticas públicas; dela ser capaz também de reduzir fanatismos diversos, como o religioso, e o bizarro “negacionismo” científico; dela atenuar a perene manipulação política das pessoas *et cetera*. (Freire, 1980; Silva Filho, 2020).

É também sabida e reconhecida a função social da escola no desenvolvimento das potencialidades cognitivas, físicas e afetivas de cada indivíduo, desde a Educação Infantil, até o EM, cumprindo um longo período de informação e formação em seu ciclo básico da educação no país. Utiliza processos diversos, envolve metodologias, currículos, didáticas e avaliações, para desenvolver certo padrão de ensino e aprendizagem sobre os saberes, nas várias áreas de conhecimento e nos mais diversos ambientes de aprendizagem. Prevê-se o estabelecimento de guias periódicos por meio de projetos políticos e pedagógicos, que estruturam as estratégias de cada escola, envolvendo-se com o território da sua comunidade escolar. Também é prevista a capacitação dos indivíduos em cidadãos participativos na sociedade em que vivem, cientes de seus direitos e deveres, seu papel na sociedade, conforme o processo legal de educar no país, principalmente após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 (Libâneo, 1990; Saviani, 2012; 2018).

Não obstante, percebe-se também que o resultado produzido pela educação está muito aquém dessa narrativa. Existe uma grande diferença entre o que se pensa, fala e faz para a educação no país. Apesar disso, a educação é cobrada incansavelmente. Existe na sociedade muito pouca percepção em relação ao que de fato acontece no chão da sala de aula, isto é, a realidade sobre as necessidades, dificuldades e expectativas que se entrelaçam dentro das salas de aulas no país, com seus professores, estudantes e profissionais de apoio, imersos numa realidade de dificuldades sem fim. Tudo isso configura um certo sistema de ensino, que se contorce dentro de um modelo arcaico, muito limitado, mas que impõe o que de fato pode ou não acontecer na relação que se vive entre a escola, os professores e os estudantes, para proporcionar uma efetiva informação, formação e conseqüente transformação de indivíduos em sujeitos. Na grande maioria das vezes, essa realidade é totalmente ignorada e desconsiderada.

Esse mesmo sistema educacional estabelece uma relação distante, fria e incompleta com seus atores, diante da natureza das demandas associadas ao ato de educar. As práticas de aprender e ensinar, por exemplo, que se manifestam pela práxis, deveriam ser dialogizadas nas salas de aula, sejam essas salas de aulas físicas ou não. Na maioria das vezes, o que acontece, de fato, é o uso das práticas impostas pela via tradicional, diante de um mestre inquestionável e interpretando um papel totalmente autoritário, utilizando-se ainda, e cada vez mais, o que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, onde o estudante continua sendo

visto e manipulado como um mero depósito de conteúdos. Esse sistema parece não ver ou não querer ver o que de fato acontece ao se juntar, num mesmo cadinho, as experiências ricas e diversas proporcionadas pelas salas de aulas. São diversas visões reunindo as realidades distintas de cada escola, de cada professor, de cada estudante e de cada profissional de apoio. Todos interagindo. Todos diante de uma realidade conjunta que é muito maior e que os envolve. Diversos outros fatores surgem naturalmente, internos e externos à escola. Uma interconexão de fatores aparentemente despercebidos ou não compreendidos, que agem e reagem mediados pela possibilidade da reflexão.

Tem-se também uma complexidade adicional relacionada aos avanços científicos e tecnológicos, principalmente aqueles inerentes ao entendimento e ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, as NTICs. Elas embutem questões relacionadas às mudanças nos padrões de trabalho e emprego, as dificuldades de se manter uma renda mínima para a manutenção da vida, assim como em aspectos civilizatórios novamente envolvidos, presentes em todas essas questões, que foram exponenciadas durante a pandemia da COVID-19, assim como a forma que o Estado brasileiro as tratou (ou deixou de tratá-las), mais especificamente na gestão ou falta de gestão do Governo Federal de Jair Bolsonaro.

Em suma, a inovação requerida pela sociedade digital do presente e cada vez mais artificialmente sábia e senciante do futuro, vem requerendo mais e maior desenvolvimento das potencialidades dos aprendentes em inovar, lidar com o imprevisto, ter competência de articular o pensamento crítico, tomar as decisões que se fizerem necessárias, não apenas dentro de uma “caixinha padrão” de coisas conhecidas. Trata-se de um conjunto de demandas não atendidas pelo modelo convencional e tradicional praticado pelo ensino no país há séculos, que se baseia ainda numa educação predominantemente tradicional e bancária, ressalta-se, preconceituosa e segregacionista. Além disso, com pouco ou nenhum foco nos aspectos críticos, emancipadores, participativos e inovadores requeridos do cidadão habilitado destes tempos que se está vivendo. Em termos práticos, a educação praticada limita a capacidade e a potencialidade de participação dos atores da educação nesse processo, tanto por parte do educando, quanto por parte do educador.

O que se percebe nessa dicotomia vivida pela educação no país ecoa de forma preponderante com o que fora dito pelo reconhecido educador José Pacheco (2017), fundador da inovadora *Escola da Ponte*, em Portugal, ao afirmar que o modelo da educação utilizado no Brasil é de estudantes do século XXI, sendo “ensinados” por professores do século XX, por meio de práticas do século XIX. Essa é a realidade perpetrada no sistema público educacional brasileiro. Algo decorrente de escolas obsoletas, professores desatualizados e

estudantes que recebem uma informação defasada, propiciando uma formação precária, que pouco forma de fato e, menos ainda, torna-se incapaz de transformar a realidade desses estudantes, induzindo severos impactos à relevância da efetividade da segunda tríade da educação apontada: INFORMAR-FORMAR-TRANSFORMAR.

A grande massa da população que depende do ensino público, acaba sendo mal-informada e muito mal formada para a vida no contexto brasileiro. Esta realidade, na prática, denota que poucos ou muito poucos indivíduos são habilitados a serem agentes transformadores no país, diante da educação que recebem. Quanto ao contexto planetário, menos ainda é de se esperar dessa massa.

Informar, formar e transformar é o cerne do processo de transformação necessário na educação, visando construir sujeitos conscientes e ativos², capazes de se autogerirem e com isto, estarem habilitados a inovarem, participando com autonomia na sociedade. Isto posto, remete à visão *marxiana*, *gramsciana* e *marxista* de se identificar a importância da educação e entender principalmente sobre a validade do seu fator estratégico emancipador a ser projetado no indivíduo e no seu coletivo, por meio do desenvolvimento de uma educação integral. Não obstante, certos entendimentos sobre esses conceitos fundamentais parecem gerar uma disfunção cognitiva ampla em grande parte da sociedade brasileira, como se tivesse sofrido algum tipo de lobotomia. Preserva-se conceitos fundamentados muitas vezes na ignorância e no preconceito das pessoas sobre certas terminologias, algo que precisa ser dissipado no horizonte limitado da estupidez, de modo a gerar visibilidade para uma compreensão efetiva.

Cabe ressaltar que a educação no país escancara uma divisão de classes cruelíssima, embora seja formalmente negada, propiciando uma problematização mais emblemática. Amplia-se desigualdades sociais de toda ordem, que são refletidas diretamente na qualidade da educação que se fornece. Portanto, explorar o processo de educar, através de um de seus elementos organizativos fundamentais, como o currículo, expõe uma via prática e objetiva para que se possa agir diretamente na solução da equação civilizatória³, que cada vez mais

2 A consciência reflexiva e a atividade são dois atributos constituintes da práxis que permitem a distinção do sujeito emancipado daquele subordinado, diante da qual Gramsci aponta para a natureza evolutiva e histórica do *homo* e define a realidade como “resultado da relação dialética entre o *homo* e as condições práticas da sua atividade”. Decorre que a práxis é um conceito global, com uma base cognoscitiva e afetiva em sua realização pelos seres humanos. Portanto, o sujeito da práxis, isto é, o ser humano, é um ser simultaneamente racional, sensível, emocional e afetivo (Arruda, 2009, p. 22-23).

3 É possível afirmar que a equação civilizatória já foi detectada há muito tempo, mas a educação ainda não se preocupa em resolvê-la nem ao menos analisá-la. E, cada vez mais acentuada na variação de seus componentes, a dinamicidade dessa equação se faz mais evidente e ainda mais aterrorizante no século XXI: a mobilidade humana, a imigração degradante em busca das benesses da civilização ao sul da Europa, a inexorabilidade da escassez de energia, o agravamento da questão hídrica, o

gera impactos significativos na sociedade brasileira e que acaba por reconfigurar as suas potencialidades.

Em termos práticos, esta proposta desenvolve uma análise de aprofundamento do entendimento sobre o uso do currículo refletindo as suas potencialidades, contextualizando os aspectos históricos, sociais e culturais ligados à educação; em seguida analisa a legislação, principalmente aquela relacionada aos IFs, e a que impõe a contraditória e obrigatória Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, com o foco do Novo Ensino Médio, o NEM. Mais adiante estabelecerá um certo diálogo entre as principais abordagens pedagógicas, como a libertadora, a crítica, a complexa e a multicultural, visando estabelecer a base teórica sustentadora da integração curricular necessária. A partir desse ponto, visa produzir uma análise fundamentada nesses critérios sobre um determinado curso, de uma determinada escola, dentro de um nodo dessa rede de IFs. Trata-se do *Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio*, oferecido no *Campus de Engenheiro Paulo de Frontin (CEPF)*, do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro*, o IFRJ.

Este conjunto de dados levantados na pesquisa é a base para a mensuração e análise do que se encontra planejado como currículo no contexto da formação. Reúne um conjunto de informações e saberes passíveis de abordagens e possíveis práticas pedagógicas no chão da sala de aula, potencializando ou não a oportunidade de ampliar a qualidade da vida de seus “estudantes cidadãos”, para além dos “muros” escolares. Desta forma, tornou-se possível construir o relatório de avaliação curricular do curso em questão e que consta no Apêndice A, de maneira explicativa e exploratória em relação as hipóteses configuradas. Estabelece-se um diagnóstico proveniente da aderência (ou não) do currículo do curso estabelecido ao enfrentamento dos problemas contemporâneos e se a abordagem pedagógica prevista oportuniza a transversalidade temática como alternativa docente.

O tema da pesquisa suscita oito vieses de análise, tidos aqui como imbricados na formulação do entendimento sobre o problema identificado e que possibilita uma alternativa transdisciplinar de construção desse diagnóstico mencionado. Acredita-se também que esse diagnóstico poderá auxiliar na possível mensuração do esforço e da formulação de uma proposta de solução, em outro momento futuro. São eles: o educacional, o tecnológico, o sociológico, o antropológico, o psicológico, o econômico, o cultural e o político. Todavia, opta-se por restringir mais detidamente ao aspecto educacional, embora haja referências mais gerais às demais sete áreas de conhecimento e na melhor identificação do problema ao longo

desmatamento florestal, a produção de lixo eletrônico, o excesso de consumo são apenas algumas novas variáveis, que vêm “recheiar” a complexa equação civilizatória, que de todos, indistintamente, vem requerer sua participação na resolução da mesma. (Bazzo, 2016, p. 78; 2019, p. 179-202).

da pesquisa.

Portanto, a percepção do problema identificado na EPT se insere numa perspectiva histórica, social e cultural, trazendo as complexidades que implicam tomar como base central de embasamento dessa análise em quatro pensadores, como Paulo Freire, Henry Giroux, Edgar Morin e Jurjo Torres Santomé.

A pedagogia problematizadora, crítica, emancipadora e libertadora de Paulo Freire fornece a principal sustentação teórica para a identificação e problematização da situação identificada, dada a importância da sua dimensão cultural, no processo de transformação e libertação do indivíduo, de objeto para sujeito. A educação freiriana é muito mais do que um conjunto de instruções formatadas de maneira mais acessível e inteligível, pois é essencialmente transformadora e vivencial, ao fincar suas raízes revolucionárias na cultura das pessoas, da coletividade, através do diálogo. Freire estabelece uma via de entendimento sobre a educação e a cidadania que esta pesquisa adota, uma vez que:

A educação com vistas à cidadania é o objetivo de Freire desde o começo de sua atuação como educador. A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Para Freire cidadão pode ser e deve ser o lavrador, a faxineira, o assalariado, as mulheres do campo, da faxina, as que vivem do salário, as funcionárias públicas. Todo ser humano pode e necessita ser consciente de sua cidadania. É necessário que seja consciente de sua situação e de seus direitos e deveres como pessoa humana. O humanismo progressista está associado à vivência da cidadania em uma realidade e com a qual o sujeito se encontra (HERBERT, 2008, p. 120).

A pedagogia crítica de Henry Giroux talvez seja uma daquelas que mais declaradamente estão vinculadas ao pensamento orgânico de Gramsci sobre a educação, principalmente sobre o papel do educador, como “intelectual transformador”, na condução do processo de educar, lidar com as diversas possibilidades que fogem a planejamentos da vida. Giroux tem uma visão atualizada e trafeja no contexto político, cultural e educacional de maneira desenvolta, integrativa e transformadora em suas pesquisas e produção científica, complementando sua linha de discernimento em várias frentes convergentes, adentrando pelas estratégias de mídia e propagandas subliminares de dominação. Sempre mantém grande coerência e uma conexão visionária, que o distingue como um dos intelectuais mais influentes no mundo. Dialogou diretamente com Paulo Freire sobre as diversas convergências mútuas necessárias ao estabelecimento de um genuíno processo transformador da sociedade pela via educacional e democrática, que esta pesquisa utiliza de forma fundamental, assim como no contexto da pedagogia crítica.

Referimo-nos às *pedagogias críticas* como um conglomerado de perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários de John Dewey,

da Escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire, das perspectivas feministas, dos modelos antirracistas e até da educação popular e os aplicam à análise das instituições educativas (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 12).

O modelo de ambiente educacional perpassa também pela *visão integradora* apontada pelo mestre centenário que é Edgar Morin. Ele constrói um método disruptivo através da mesma e fundamental ferramenta que Paulo Freire e Giroux utilizam: o diálogo. Procura elucidar a profundidade do pensamento complexo a partir da derrocada do modelo iluminista, que fraciona a realidade para, assim, melhor entendê-la. A abordagem de Morin sobre a interdisciplinaridade o permitiu integrar e desintegrar os saberes, identificando uma dinâmica de “ordem-desordem” que faz parte do mundo que se vive, inconcluso, em contínua transformação. Morin vê a transformação como o elemento fundamental para a inovação. Desta maneira, Morin, que diz ter construído uma vida e não apenas uma carreira, possibilita surgir um conhecimento polissêmico, interdisciplinar, transversal e, como se fosse tecer em conjunto um feixe de saberes convergentes.

A atualidade do pensamento de Jurjo Torres Santomé traz uma revigorante atualização sobre a abordagem curricular, travando um debate sobre a necessidade do currículo integrado como campo possível de invenção de mundos plurais e emancipatórios, assim como evidenciando a necessidade de uma atualização do pensamento jurídico contemporâneo ao abordar a justiça curricular e a justiça social, contribuindo para práticas escolares e pedagógicas mais inclusivas.

A abordagem sociológica se associa ao desenvolvimento do capital humano e social de Pierre Bourdieu, dentro da sua visão crítica revisada e atualizada, assim como retrocede e recupera os estudos e a obra de Marx, Engels, Gramsci, Lukács e Althusser, que têm demonstrado ser uma revigorante opção de entendimento sobre diversas questões hegemônicas e reprodutivistas relacionadas à educação, que retornam em momentos de crise e imensa confusão, como o atual, trazendo discernimento profundo e, por mais que sejam contestados, são atuais e continuam sendo visionários e necessários.

Em suma, constrói-se uma proposta de entendimento com significativa base de sustentação teórica para melhor fundamentar a necessidade do amadurecimento consciente do indivíduo, para que, assim, ele possa gerar certo mecanismo pessoal de entendimento e defesa dos princípios e valores universais que precisam ser experimentados e vivenciados plenamente na escola. Esta, por sua vez, precisa lhe fornecer a estrutura e a infraestrutura demandada para o sucesso da práxis transformadora desse indivíduo em sujeito. Neste estudo,

focalizando o EM, com a participação e contribuição desse indivíduo em formação, gerando e praticando as competências fundamentais, para identificar os fetiches do poder no exercício da dominação das classes sociais e levantar autodefesas individuais e coletivas frente as armadilhas nocivas à civilidade num ambiente republicano, democrático e de cidadania plena. Em outras palavras, uma vacina para inocular uma ameaça sempre perigosa em termos de dominação e subalternização.

Devido a isto, cabe apontar que, no tocante a problematização da educação tecnológica, Walter Bazzo e Jean-Claude Guillebaud são portadores de uma visão refundadora em torno da solução da equação civilizatória originalmente identificada por eles.

Portanto, pretende-se refletir sobre a potencialidade transformadora da educação integrada numa perspectiva crítica, à luz da atualidade, analisando o papel vital do currículo integrado na educação, com o foco na EPT integrada ao EM das escolas da rede dos IFs.

O Brasil de agora parece ter potencializado ao extremo a única alternativa não revolucionária que se permite chegar, que é, na prática, ter que investir radicalmente na educação, de forma a se estabelecer, por meio dela, as condições de se obter de fato a cidadania plena, para que se aprenda de uma vez por todas o que é ser republicano e o que é ser democrata, isto durante a Educação Básica.

Caso contrário, o único horizonte que se chega é de instabilidade social e política crescentes, até a eclosão da barbárie. Algo eminente que se percebe é que esse conflito está muito próximo, com alto risco de explodir. Espera-se que a parte da sociedade, que demonstra ser pouco comprometida, não continue omissa e pagando para ver no que acontecerá, pois, esse “jogo de roleta russa” configurado, poderá ser um desastre para todos os lados, sem qualquer vencedor entre os participantes.

Portanto, essas demandas se relacionam a:

- 1) Aprender a aprender;
- 2) Saber selecionar o que aprender;
- 3) Aprender a compartilhar conhecimentos e saberes;
- 4) Discernir sobre fatos e fenômenos do dia a dia;
- 5) Saber se posicionar de maneira crítica;
- 6) Saber identificar as narrativas falaciosas e manipuladoras do pensamento e da ação;
- 7) Assumir o papel de sujeito e não de objeto;
- 8) Ser reflexivo diante da vida e dos problemas da vida;
- 9) Saber se inserir participativamente no seu tempo histórico;

- 10) Saber analisar e refletir criteriosamente sobre como agir e proceder diante das histórias que ouve e que lê;
- 11) Entender o valor da civilidade no convívio em sociedade;
- 12) Saber distinguir um código de conduta que contemple a ética;
- 13) Saber conviver e repetir os diferentes e as suas diferenças; e
- 14) Valorizar a humanidade de cada ser como valoriza a sua.

Conforme esses poucos itens compilados, tem-se na práxis o espelhamento de um comportamento diferenciado, em que a ética e a sustentabilidade da vida sejam pertinentes às realidades cultivadas quase que naturalmente, como fruto das relações pessoais, locais, comunitárias, nacionais e planetária. Um processo tecido e construído em conjunto, conforme aponta uma das linhas de reflexão de Morin (2013, p. 183-184) e que é reconhecidamente cara a esta pesquisa:

Na medida em que são mal percebidas, subvalorizadas, separadas umas das outras, todas as crises da humanidade planetária são, ao mesmo tempo, crises cognitivas. Do modo como nos foi inculcado, do modo como foi impregnado na mente, nosso sistema de conhecimento conduz a importantes erros no autoconhecimento. Nosso modo de conhecimento subdesenvolveu a aptidão de contextualizar a informação e integrá-la em um conjunto que lhe dê sentido. Submersos na superabundância de informações, para nós, fica cada vez mais difícil contextualizá-las, organizá-las, compreendê-las. A fragmentação e a compartimentalização do conhecimento em disciplinas não comunicantes tornam inapta a capacidade de perceber e conceber os problemas fundamentais e globais. A hiperespecialização rompe o tecido complexo do real, o primado do quantificável oculta a realidade efetiva dos seres humanos. Nosso modo de conhecimento fragmentado produz ignorâncias globais. Nosso modo de pensamento mutilado conduz a ações mutilantes. [...] A reforma do conhecimento exige a reforma do pensamento.

CAPÍTULO 1

O CURRÍCULO

1.1 – FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

Currículo é uma palavra de origem latina que provém de *curriculu*. Entre os seus significados de uso mais comuns tem-se caminho, sentido, trajeto, pista ou circuito. Sofreu algumas variações, culminando em lista, matérias, parte de um curso ou formação; gerando ainda um aportuguesamento proveniente de *curriculum*, como em *curriculum vitae*. Dessa forma expressa também a carreira construída em vida, assim como o preparo profissional de um indivíduo para a vida (Ferreira, 1986, p. 512). Deriva etimologicamente da mesma raiz de *cursus* e *currere*, oferecendo um sentido duplo de entendimento. Tanto traz a ideia de percurso, quanto a ideia de carreira e curso, que, por sua vez, implicam na ideia de conteúdo, planejamento, sequência, ordem e movimento.

Desde a Idade Média a ideia de currículo foi usada para a classificação de disciplinas através do *trivium* e do *quadrivium*⁴. Podia em sua significação também se referir à ordem estabelecida como “sequência” e à ordem como “estrutura”. Nesta última forma de expressão, historicamente remonta à primeira associação conhecida de currículo a práticas educativas usadas no século XVI, tanto em universidades como em colégios e escolas da Europa, a partir do *modus*⁵, conforme o entendimento do percurso formativo utilizado (Andrade, 2016, p. 83; Silva, 2006, p. 4820; Hamilton, 1992; Goodson, 1995, p. 7).

Pode-se dizer que o currículo, desde as suas origens, tem se mostrado como um recurso regulador do conteúdo e das práticas educativas no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem. Torna-se um elemento importante cujo desenvolvimento ganha corpo, estrutura, estatura e identificação no processo formativo, como fruto de uma prática e sua persistência, gerando impacto em sua colheita, junto ao grupo de indivíduos que o utiliza.

Gimeno Sacristán reflete que:

[...] ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são

4 *Trivium* e *quadrivium* são as chamadas “Artes Liberais Clássicas”, ou “As Sete Artes Liberais”, constituíram o modelo de educação durante a antiguidade clássica e a Idade Média. O termo “Liberal” procede do latim *liber*, que significa “livre”, no sentido de ter liberdade para escolher a instrução, para procurar a educação, sob a orientação de um mestre. O *trivium* tratava das três vias liberais associadas à mente humana: a retórica, a gramática e a lógica, sendo assim a conjugação dessas três habilidades e *quadrivium* tratava das outras quatro vias liberais associadas à matéria: a aritmética, a geometria, a música e a astronomia.

5 *Modus* vem de *Modus et Ordo Parisienses*, é o conjunto de normas pedagógicas que caracterizavam o ensino na cidade de Paris, na França, e lhe conferiam uma personalidade única e original em que *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução de maneira individualizada e *Ordo* designava ordem com dois significados: o primeiro é sequência, a ordem de ocorrência dos eventos; e o segundo coerência, sociedade ordenada (Hamilton, 1992).

determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 20).

O currículo é um elemento estratégico no processo de educar. Ele não é neutro e nem estático. Ele é um reflexo da visão de mundo de quem ensina e de quem aprende, algo prático, numa contínua transformação, perante a realidade de atender as necessidades diversas que se manifestam no chão da sala de aula. É como um fruto das relações trocadas e dialogadas entre os múltiplos atores que interagem no processo de educar, tanto ensinando como aprendendo. Não obstante, esse entendimento sobre o currículo é relativamente recente, no contexto de sua história e utilização.

Entende-se também que o currículo tem uma estrutura básica, comum, mas também pode incorporar, evoluir, desenvolver e adaptar demandas individuais e coletivas que surgem nos contínuos movimentos de ensinar e aprender, conforme o contexto freiriano de ler o mundo e a palavra continuamente, adquirindo a consciência e a libertação.

As práticas pedagógicas são entendidas, neste documento, como o resultado da visão de mundo que cada um dos atores da educação adquire e carrega em seu dia a dia. É uma prática construída e aperfeiçoada perante uma convergência de vivências e convivências históricas, sociais e culturais, num processo de relacionamentos entre si. Algo ativo, vivo, pulsante continuamente. Muitas dessas práticas demandam fundamentalmente de um ambiente democrático e participativo para que a sua manifestação plena aconteça e, decorrente disto, resulte em excelência de interdisciplinaridades e transdisciplinaridade. Entende-se também que a formação humana é estruturada, sistematizada e desenvolvida conforme uma direção e planejamento. Possui certa complexidade a ser determinada pelos atores deste processo, sendo que, muitas delas, em tempo real de sala de aula, de acordo com o nível de organização do estabelecimento escolar, da capacitação de seus professores e da participação de seus estudantes nesse processo como um todo.

No país, as instâncias administrativas da educação, com seu sistema educativo, parecem exercer certo fetiche sobre esta temática. Isto não se trata de uma exclusividade brasileira. Diversas iniciativas ocorreram e continuam ocorrendo na linha do tempo histórico brasileiro, em que a construção e a reconstrução do processo de educar parecem ser uma etapa inacabada, algo epistemologicamente pendente de solução, sendo o currículo um reflexo disto.

O atual exemplo propiciado pela implantação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, nacionalmente, é um caso a ser observado, potencializando reflexões diversas. A sinuosidade dos caminhos seguidos por esse processo são flagrantes. Vão desde a imposição de propósitos e conteúdos, expondo as costumeiras garras do autoritarismo brasileiro, sempre presente na educação pública do país. Apesar da sua concepção inicial, a burocracia e os interesses empresariais tomaram conta da iniciativa. Afinal, a fatia de recursos públicos para a educação não é nada desprezível. As sorradeiras forças de sempre se movimentam, disputam e se apoderam de uma significativa fatia do orçamento nacional da educação, como sempre ocorre. Nada mais efetivo do que gerar confusão e barulho midiático para desacreditar uma ideia original. Sucessivas definições e redefinições, formulações e reformulações e a reconfiguração de um quadro mais nefasto ainda para a educação se estabeleceu. O que era ruim passou a ser pior ainda, subvertendo as expectativas e as decisões demandadas nesse processo. O resultado final produzido está em curso de implantação. Não houve um efetivo debate produtivo e relevante junto à imensa comunidade interessada, apesar das tentativas de um dos lados. Já se atravessa por três governos diferentes desde 2015. Tem-se como síntese dessa experiência um grotesco retrato da sociedade brasileira, com a sua elite dominante e o Estado aparelhado a seu serviço, impondo o que acha ser importante e desconsiderando aquilo que for diferente da maneira dessa elite entender sobre outras formas de pensamentos, visões, formulações e práticas sobre o tema comum, que é a educação.

Em paralelo, é possível deduzir como num reflexo, a qualidade da democracia no país, a sua maturidade política, social e econômica do seu exercício. São diversas situações degradantes configuradas, nas quais o povo brasileiro está submetido e acaba sendo cúmplice. É uma tragédia autoritária, vestindo uma fantasia dissimulada de democracia republicana, tutelada de fato pelo poder econômico e os interesses internacionais em nome do povo, pelo povo e com o povo, pois, de certa forma, o povo acaba dando o seu aval para que isso aconteça.

Apesar da maquiagem democrática e participativa proposta inicialmente, o resultado desse processo da BNCC e o documento final, no qual ela se constitui hoje, são, na prática, uma imposição do pensamento ideológico vigente que assume o Estado, com algumas variações na sua forma de manifestação, durante determinados períodos de governos distintos. Reflete uma costura malfeita, superficial e perniciosa para educação e, em seu sentido mais pleno, para a sociedade brasileira.

Tem sido comum, na história do Brasil, as instâncias administrativas superiores da educação assumirem o currículo como um patrimônio seu e, diante disto, monopolizarem as

discussões e as decisões a seu respeito. Exercem um tradicional e arrogante papel de dominação social no exercício do poder, que culmina na manutenção de um *status quo* em contínua degradação da educação pública e da sociedade resultante. O resultado gerado com a BNCC não é diferente daquilo que a bicentenária história de independência do país já produziu: mais e mais desigualdades.

Este trabalho escrito em 2021 e concluído em 2022 sugere olhar para o país, sua situação política, social e econômica para que as conclusões pertinentes sejam melhor entendidas. Isto impacta a educação e, por decorrência, o currículo adotado e praticado, é um elemento fundamental para se construir este entendimento, por meio das abordagens pedagógicas que ele inspira.

As posturas sobre o currículo e até mesmo sobre a educação como um todo, têm resultado em desgastantes e tumultuadas propostas pouco efetivas. Algumas delas vazias e improdutivas, que não adentram no ponto focal da prática pedagógica e deixam claro uma demagógica luta de classes, assim como a perpetuação do poder dominante e a destinação de recursos públicos, cada vez maiores, desavergonhadamente, a uma elite sempre bem servida e bem representada pelas estruturas jurídicas, políticas e econômicas constituídas (Tezani, 2016, p. 30; Pedra, 1993; Moreira, 1990; Goodson (1995); Moreira e Silva, 2002).

Então, não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p.10).

O currículo tem sido a principal ferramenta do sistema educativo para apontar a direção do processo de formação. Embute em seu cerne, na grande maioria das vezes, uma visão fordista de enquadramento das necessidades educativas do país numa plataforma, geralmente em rede, concebida dentro de uma estratégia de produção e prestação de serviços educacionais. Esta tem sido a prática comum. Na grande maioria das vezes despreza o conhecimento escolar construído de forma relevante no seio da esfera pública educativa, como uma insignificante simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola, como Moreira e Candau (2007) observam. Algo que acaba reverberando uma dicotomia entre quantidade e qualidade, apesar dos muitos discursos, alguns deles propositalmente utópicos e politicamente convenientes em sua contemporaneidade, que atacam e destroçam a educação, principalmente o segmento da educação pública, cujo segmento é foco deste trabalho.

O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.22).

A natureza mais elementar da estrutura curricular nesta visão demanda uma oferta educacional predominantemente democrática e cidadã, em sua essência conceitual e na sua práxis coletiva. No dia a dia, ela precisa conviver com o paradoxal e autoritário sistema educativo vigente. Um sistema calcado numa visão de produção de conteúdos de maneira predominantemente capitalista, que pretende enquadrar as demandas numa escala industrial formatada, como se isso fosse possível em termos de conciliar os aspectos qualitativos e quantitativos de ensinar e aprender, na realidade das práticas educativas de um país como o Brasil, com suas proporções, imensas complexidades e poucas tecnologias sociais disponíveis.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 15-16).

As noções de história, epistemologia e currículo têm sido objeto de certa hibridização em seu entendimento na atualidade, geralmente entrecruzados por visões distintas em termos de poder e ideologia, manifestas numa aparente disputa sobre a hegemonia. Nessa órbita gravitam as abordagens de tendências críticas, pós-modernas e pós-estruturalistas, com seus construtos sócio-históricos principalmente, produzindo “híbridos culturais” (Lopes e Macedo, 2002, p.16).

É sabido que Bourdieu identificou no currículo “um *locus* no qual se trava um embate entre atores e/ou instituições em torno de formas de poder específicos que caracterizam a área em questão” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 17). Goodson e Popkewitz, apesar de estarem em trincheiras distintas, podem ser também entendidos como um reflexo dessa hibridização identificada. O primeiro entendendo que a epistemologia escolar é muito mais histórica do que cultural, evidenciando uma luta de classes, estando articulada a escolarização pública oferecida pelo Estado e voltada para a manutenção da estrutura social vigente, em que o currículo é visto como uma “construção social”; o segundo, Popkewitz, entende o currículo como uma “imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos” numa “epistemologia social da escolarização”. Ambos têm o poder como elemento componente na regulação social. Embora um olhe para a metodologia de análise do currículo de uma determinada forma e enfoque e o outro autor de outra, existem similaridades complementares que podem ajudar a desvendar a complexidade estabelecida na outra tríade associada à educação: CURRÍCULO-CONHECIMENTO-PODER (Goodson, 1995, p. 132; Popkewitz, 1994, p. 185, 192, 174; Ferreira e Jaehn, 2010, p. 6-12).

A fundamentação conceitual aqui estabelecida visa situar o diálogo essencial sobre as questões, tais como: focalizar a atenção nas crises de acumulação do capital ao longo da história; a escola sendo tratada como parte do “aparelho ideológico do Estado” (Althusser); que reproduz a estrutura social com a sua “violência simbólica” (Bourdieu e Passeron); numa visão dual ou binária orientada pelos interesses da classe dominante, capitalista (Baudelot e Establet); na “biopolítica” e no “biopoder” (Foucault, Hardt e Negri); nas noções de conflito, resistência e luta contra a hegemonia (McLaren, Apple, Young, Giroux e Freire) e nas relações entre o poder, a ideologia, o controle social e a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados, tratados e priorizados pela escola (Young, Apple, Gimeno Sacristán, Silva, Frigotto, Moreira, Goodson, Popkewitz e Torres Santomé) e uma educação para a vida (Freire, Giroux, Morin e Torres Santomé). Em suma,

Os estudiosos do campo do currículo orientados pelos fundamentos das teorias críticas deslocam, em um primeiro momento, o eixo da reflexão das questões pedagógicas e de aprendizagem, para a busca de conexão entre saber, currículo, ideologia e poder. Os estudos de currículo valendo-se do referencial teórico da psicanálise, da fenomenologia e da hermenêutica voltam-se para os processos de exclusão escolar por intermédio do conteúdo curricular, na medida em que este possa estar desenvolvendo determinadas formas de raciocínio em detrimento de outras, privilegiando certos conteúdos, relegando alguns e silenciando outros (SILVA, 2006, p. 4819).

1.2 - AS TEORIAS SOBRE O CURRÍCULO

São muitas as abordagens teóricas constituídas por autores e movimentos intelectuais sobre o currículo e elas ocorrem sob diversos aspectos e reflexões, sendo algumas comuns e outras por caminhos bem específicos. Há convergências e divergências variadas. Percebe-se também certa confusão de terminologias, devido à diversidade de reflexões. Por exemplo, cabe ressaltar as diferenças entre as teorias educacionais, as abordagens pedagógicas, as correntes epistemológicas de ensino, as metodologias educacionais e outras categorizações inerentes à Educação, assim como as teorias sobre o currículo, conforme melhor apresentadas no Glossário que a pesquisa apresenta.

Do ponto de vista acadêmico, pode-se classificar as teorias sobre o currículo em três grandes grupos, embora haja outras classificações. As diferenças entre elas são pertinentes, mesmo dentro de cada uma dessas categorizações, conforme as utilizadas por Silva (2022), que as classificou como tradicionais, críticas e pós-críticas.

O currículo é um campo de constantes debates na educação. Tem-se uma grande diversidade em termos de produção acadêmica relevante e esta pesquisa não pretende entrar no clamor deste debate. A ideia é trabalhar junto a algumas das contribuições produzidas sobre as teorias críticas e pós-críticas, na maioria das vezes buscando aproximações possíveis entre alguns de seus principais expoentes. Avançando e desenvolvendo uma proposta epistemológica no contexto da viabilização da cidadania por meio da educação.

Conforme esse entendimento, as teorias sobre o currículo estão inseridas num processo histórico, social e cultural. Elas carregam consigo, uma proposta pedagógica ou parte dela embutida. O rápido transitar por algumas das diversas abordagens é o caminho escolhido para agregar dos saberes que de fato interessam ao referencial teórico estabelecido, associando e produzindo as reflexões necessárias e confrontar as hipóteses sugeridas anteriormente.

Em termos gerais busca-se categorizar as três abordagens teóricas sobre o currículo em três segmentos de afinidade: o tipo principal de discurso utilizado, a principal forma de abordagem teórica e os termos mais conceituados em cada teoria.

As teorias tradicionais têm o discurso científico; sua abordagem é técnica; e os principais termos e conceitos mais discutidos são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, disciplina, ordem, regra e tecnicismos⁶.

6 Adaptado pelo autor com base em Silva (2022, p. 17).

Quanto às teorias críticas, seu discurso na maioria das vezes é dialético; sua abordagem é geralmente comunicativa; seus principais termos e conceitos mais discutidos são: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, desigualdade, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto, resistência, luta, conflito, marxismo, neomarxismo, conhecimento e saber⁷.

Em relação às teorias pós-críticas, seu discurso na maioria das vezes é subjetivo; sua abordagem também é geralmente subjetiva; e seus principais termos e conceitos mais discutidos são: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, cultura, saber, conhecimento, representação, poder, gênero, raça, etnia, sexualidade, feminismo, multiculturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, *queer*, pós-estruturalismo, resgate e compensação⁸.

1.3 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

Esta temática, apesar de muito abordada em diversas formas por outros estudos, ainda é bastante complexa, envolve alguns embates acalorados que são bastante pertinentes diretamente a esta pesquisa. Portanto, não se pretende aqui discorrer ou defender enfaticamente sobre uma ou outra corrente de interpretação e uso dos escritos de Karl Marx, que foi um filósofo, economista, historiador, sociólogo, teórico político, jornalista, e revolucionário socialista alemão que defendia diversas ideias que corroboraram para uma grande reinterpretação e transformação do mundo. Não obstante, cabe dedicar mais algumas linhas na construção de uma base de sustentação teórica mais robusta, em que se possa apoiar a visualização inicial de uma educação como política pública, que possibilite uma melhor estruturação do pensamento a respeito e que também traga um entendimento essencial sobre o contexto do “ser social”. Este indivíduo bem específico, vivendo em sociedade, convivendo e trocando relações com outros indivíduos é um elemento da pesquisa muito importante para se estabelecer o melhor entendimento do conceito de transformação da educação, principalmente diante dos parâmetros utilizados nesta construção. Logo, é mister estabelecer um diálogo básico, mínimo, com algumas dessas fronteiras epistemológicas, consideradas pertinentes e emblemáticas nos seus aspectos históricos, sociológicos, antropológicos e filosóficos também.

É justamente devido a interpretação do contexto inerente à questão do currículo que se torna necessário este outro nível de equalização entre alguns saberes, aprofundando a

7 Adaptado pelo autor com base em Silva (2022, p. 17).

8 Adaptado pelo autor com base em Silva (2022, p. 17).

investigação dentro da dialética proporcionada pelo campo histórico e social. Diante da iluminação das questões fundamentais de uso e manipulação sistêmicas da educação para impor comportamentos, “saberes” e até mesmo a estruturação dos pensamentos e desejos nas pessoas, independente de sua motivação ser a subjugação de classes sociais ou a criação de consumidores para bens e serviços do mercado atual ou futuro. Todavia, tal constatação evidencia uma maneira nada democrática e muito menos ainda cidadã de lidar com seres humanos em sociedade. As políticas de inspiração capitalista, principalmente aquelas oriundas das correntes neoliberais e ultradireitistas, têm fomentado e compartilhado grupos radicais, fundamentalistas e extremistas, principalmente pelo uso da comunicação e recursos das tecnologias midiáticas. Sempre impondo uma visão de subordinação sem qualquer pudor e misericórdia. A ruptura pode ser uma alternativa necessária a considerar mais à frente.

Assim, para que se possa melhor atender à demanda gerada pela vida para homens e mulheres verdadeiramente livres; considerando uma sociedade em que a convivência comum é uma realidade, sujeita a constantes transformações, sendo que algumas delas demandam reflexividade, muitas vezes inovação. Essa convivência precisa ter chances verdadeiras de se equilibrar num estágio de maturidade civilizatória entre pessoas diferentes e desconhecidas. Portanto, tal desafio requer a construção de pontes que possibilitem de fato aos componentes dessa sociedade as condições de serem incluídos socialmente, economicamente, politicamente e culturalmente. Esse é o caminho do compartilhamento de tudo por todos, de forma que seja pleno e plural. Trata-se de uma via que requer maturidade crescente. Requer que seja interrompido e descontinuado qualquer processo de dominação sobre os indivíduos, o que configura um desrespeito essencial, que deixa de considerá-los como meros objetos manipuláveis e tenham a chance de se tornarem sujeitos num mundo menos desigual, mais justo e ético. Portanto, diante dessas premissas, essa necessidade exploratória se torna fundamental de se avançar mais um pouco.

Há algumas distorções ao se compor uma visão pedagógica com base na abordagem marxiana e marxista sobre a educação, pois elas não são iguais. Isto demanda algum destaque para a visão gramsciana, que, embora se encontre dentro dessas visões, possui algumas peculiaridades importantes em sua abordagem, que se fazem presentes, contributivas e extremamente necessárias, principalmente na atualidade.

Os teóricos de correntes liberais e neoliberais tendem a distorcer ou promover um entendimento falacioso dessas questões, muitas vezes simplificando-as improdutivamente ou trazendo mais confusão do que esclarecimentos sobre as mesmas. O objetivo aqui não é defender “A” ou “B”, mas, simplesmente resgatar o discernimento num campo onde as

paixões ideológicas costumam turvar e até cegar a visão e a compreensão por parte daqueles indivíduos mais viscerais, fortalecendo aparentes bloqueios cognitivos, num campo onde se deve primar pela coerência e rigor do conhecimento científico, o conhecimento que dissolve e desfaz a ignorância, a má-fé e a arrogância nas luzes do discernimento.

As teorias críticas e pós-críticas sobre o currículo são fruto direto da evolução desses estudos em seus aspectos epistêmicos, atravessando fronteiras sem pedir qualquer licença, singrando os preconceitos e estereótipos criados, para resgatar a essência da sabedoria que vem sendo construída, desde então. Diante do exposto, a distinção entre cada uma dessas abordagens se faz necessária pela razão de se poder garantir o amplo entendimento da questão da educação por elas também abordadas, adequando esse entendimento num contexto absolutamente acadêmico. Ampliando as reflexões e possibilidades associadas para que o processo de transformação da educação possa de fato acontecer, ser entendido como uma consequência deste processo e mantido, mesmo que tenha que revolucionar o atual estado em que se encontra.

A utilização da terminologia “marxiana” se distingue na necessidade de se ter maior rigor junto aos escritos e pensamentos de Marx, extraídos diretamente do material produzido por ele, principalmente, considerando a utilização desses saberes em seu próprio tempo. Muitas vezes é um estudo minucioso e rigoroso daquilo que é inerente ao pensamento desse autor, cabendo sempre interpretações a respeito em um outro tempo desta reflexão, porém, geralmente radical. Em linhas gerais, tudo que é referente aos seus manuscritos e obras, material de sua própria autoria, ideias e temáticas relacionadas a ele, podem ser chamados de estudos marxianos. Pode-se considerar que o maior expoente dessa linha de estudos é György Lukács, que foi um grande pensador húngaro, talvez o principal responsável pelo uso da terminologia “marxiana” ou “marxianista” para os estudos sobre os escritos de Karl Marx, dentro de uma tradição interpretativa e filosófica que se afastou e chegou a criticar a ortodoxia marxista da ideologia stalinista em seu tempo de concepção. Lukács chegou a ser preso por Stálin por um curto período de tempo, em represália à divulgação de seu pensamento crítico. Devido a isso, Lukács teve que viver em exílio, apesar de reconhecer o papel fundamental de Lênin na abordagem teórico-prática da Revolução Bolchevique. Lukács é considerado um dos criadores da corrente denominada de “marxismo ocidental”, também chamada por alguns de “neomarxismo”, e um dos teóricos da corrente do “leninismo”, desenvolvendo e organizando diversas práticas revolucionárias de Lênin, dando corpo à filosofia formal da revolução, desenvolvendo a importante teoria da reificação, além de contribuir para o

desenvolvimento da teoria marxista como um todo, principalmente na abordagem da teoria da consciência de classe de Marx, que traz tanto impacto à educação praticada nos dias atuais.

Quanto a utilização da terminologia “marxista”, ela se distingue por reunir estudos relacionados a uma certa tradição atribuída a Marx e Engels por outros pensadores que se basearam nas obras e no pensamento deles. São concepções sobre várias temáticas, construídas a partir dos estudos desenvolvidos e deixados pelos dois pensadores, que muito trabalharam juntos. São vários os autores que utilizaram e que utilizam essa abordagem, principalmente no contexto da educação. Os principais são Louis Althusser, Antonio Gramsci, István Mészáros, Mario Manacorda, Nádia Krúpskaia, Anton Makarenko, Paulo Freire, Michael Apple, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, aqui considerados os principais, apesar de muitos outros, principalmente no campo das teorias críticas sobre o currículo.

Esta pesquisa se utiliza das duas linhas de interpretação, apesar de direcionar as suas conclusões de uma forma independente.

Marx pouco falou diretamente sobre a educação, mas falou. Não dá para dizer que não falou. Em certos momentos de forma explícita e em diversos outros momentos de forma implícita. Cardoso (2021) colocou que, a partir do somatório dos textos marxianos e dos textos de autores marxistas, pode-se perceber a amplitude da abordagem de Marx e a sua contribuição relevante à educação.

Tanto na visão marxista como na marxiana, a educação possui um importante papel de combater a alienação e a desumanização na sociedade, como um constructo social que permite uma alternativa de transição para a melhoria das condições de vida e alcance da emancipação. Pode-se começar a prever a sua potente funcionalidade como ferramenta de alavancagem da cidadania e consolidação do Estado democrático de direitos por seu intermédio, por exemplo.

Os estudos de Marx foram mais conhecidos por sua teoria de análise e crítica social, que apresentou a divisão da sociedade por classes sociais e a exploração de uma classe mais privilegiada e detentora dos meios de produção sobre uma outra classe dominada, explorada, subordinada, oprimida, vulnerável, desassistida, desprivilegiada e até mesmo abandonada. Essa segunda classe é composta em sua imensa maioria por trabalhadores, camponeses, favelados, moradores de rua, gente simples e despossuída de bens, isto é, a maior parte do povo na sociedade capitalista.

Este trabalho assume mais algumas premissas estruturantes e a principal delas é que Karl Marx, em seus estudos, foi quem produziu uma nova linha de entendimento sobre a realidade social daquele momento histórico. Tal contribuição crítica é considerada original e

fundamental para desvelar um processo de entendimento objetivo sobre a realidade, até então subjetiva, principalmente naquela época. Nas abordagens mais radicais essa realidade é disfarçadamente escamoteada, ou seja, hipocritamente escondida, invisibilizada, para não ser percebida.

Os estudos de Marx são considerados um divisor de águas no seu aspecto histórico, social e antropológico. Apesar da radicalidade objetiva, desde aqueles tempos que a sua proposta continua válida e permanece atual. Há diversas manifestações de entendimento e interpretação de seus escritos, desde que se tomou ciência dos mesmos, num movimento contínuo de investigações, críticas e posições tanto a favor, como contra, conforme o próprio Marx, de certa forma, chegou a vaticinar que poderia ocorrer⁹, conforme a percepção em seu próprio tempo.

Acredita-se também que a concepção crítica e histórica utilizadas por Marx descortinou todo um processo que dificultava a construção de uma ontologia do ser social, conforme Lukács (1979a; 1979b) o chamou, servindo como uma espécie de princípio basilar que possibilitou outras abordagens, fundamentando os saberes em torno de diversos fenômenos sociais.

No caso da educação, permite enxergar através dos seus vários véus interpostos pela retórica e estratégia de hegemonia utilizadas pelas classes dominantes, iluminando soturnas táticas de manipulação dos indivíduos a elas submetidos, para a operacionalização do dia a dia em sociedade de um ser humano dócil, manso, cordial e passível de ser mais facilmente controlável. Entender o foco revolucionário em Marx demanda compreender esta linha de entendimento sistêmica, mesmo considerando que, em *A Ideologia Alemã* (1998), a obra que marcou a ruptura entre a visão utópica e a visão científica do pensamento de Marx, o conceito de classe social não estivesse desenvolvido em sua totalidade, pois ainda trazia um entendimento agregado ao de estamento.

Dermeval Saviani, ao refletir sobre uma estratégia de ação para uma educação inspirada no marxismo, apresenta a seguinte conclusão na sua pedagogia histórico-crítica:

9 Conforme uma carta de Friedrich Engels em Londres para Eduard Bernstein em Zurich, datada de 2-3 de novembro de 1882, disponível em: <https://marxists.architexturez.net/archive/marx/works/1882/letters/82_11_02.htm>, acessado em: 1 set. 2022, Marx ao analisar os movimentos comunistas na Europa, teria dito a Lafargue, a respeito do tipo de “marxismo” praticado na França naquela época, usando de sua peculiar ironia, que nem ele seria marxista naquelas condições: “Se algo é certo, é que eu próprio não sou um marxista” (tradução do autor). Tal afirmativa muitas vezes é usada fora de seu contexto original e gera distorções propositais e perversas. Todavia, esse contexto jocoso e sarcástico ao falar das divergências da condução do processo político na França de sua época é relevante na diferenciação entre os processos similares na Inglaterra e Alemanha, também da época. Não obstante, Marx já alertava para uma possibilidade real de seus escritos serem mal interpretados no futuro, como constatado em seu tempo, sinalizando a necessidade de se evitar leituras parciais e descontextualizadas.

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (SAVIANI, 2011, p. 24).

Pode-se dizer que, retrocedendo na linha do tempo, às origens do socialismo decorre do seu desenvolvimento frente a mobilização das classes trabalhadoras, motivadas pelas dificuldades impostas pela Revolução Industrial, se encontram no socialismo utópico, devido a ideia de transformar o capitalismo, também em desenvolvimento, por meio da educação. O sonho socialista de uma sociedade integrada, igualitária, justa, sem pobreza, com igualdade de atuação sobre os meios produtivos, conforme as suas capacidades produtivas, era, de fato, como ainda o é, uma grande utopia, ainda tida como uma desejada utopia, para muitos.

Portanto, construir uma visão de mundo onde o papel da educação pudesse contribuir para superar as limitações das pessoas, principalmente aquelas oriundas da burguesia, parte significativa das classes sociais dominantes, era uma maneira de trazer o sonho para a realidade, pois a burguesia tinha acesso a uma sistematização do ensino que lhe permitia evoluir o entendimento diante dessa percepção de que a ignorância, em seu sentido mais literal, haveria de ser erradicada pela educação.

Marx e Engels (1999, p. 45-62) não enxergavam aquela mesma possibilidade de transformação da sociedade de maneira estratégica por meio da educação, como os socialistas utópicos, em sua práxis. Tinha-se muitas formas de socialismo e visões diferentes sobre o mesmo, obrigando a uma distinção dessas visões, que eles procuraram discriminar e trazer para o debate, para uma centralidade em termos de prioridade e possibilidades vistas como mais radicais: “socialismo reacionário” que poderia ser entendido como “socialismo feudal”, “socialismo pequeno-burguês” e “socialismo alemão ou o ‘verdadeiro’”; “socialismo conservador ou burguês” e “socialismo e o comunismo utópicos e críticos”.

Engels (2010, p. 51-73) tratou de diferenciar e criticar, em sua visão de socialismo científico, os aspectos não explicados do socialismo utópico sobre os modos de produção, procurando não romantizar a questão e captar a essência do modo de produção capitalista, considerando suas evidências históricas, algo ainda submerso num certo “caráter íntimo” expressado. Esforço que contou com a participação direta de Marx, desvendando os meandros

sinuosos de uma relação exploratória e com isso tornando seus estudos mais científicos, mais organizados metodologicamente por meio da estruturação de leis de natureza de modo econômico e social, trazendo uma explicação para os seus aspectos revolucionários, considerados inevitáveis.

As classes sociais de trabalhadores, os proletários, também precisavam ter acesso ao conhecimento que permitiria libertá-los da ignorância sobre os saberes. Todavia, Marx e Engels não fizeram uma abordagem direta dessa problemática em sua práxis. Num primeiro ponto de vista, as análises marxianas se debruçavam sobre aspectos econômicos, históricos e políticos. Entende-se que houve uma questão de ordem e de priorização a ser assumida naquele momento. Não obstante, a temática demandava mais reflexão e conectividade entre si, algo que passou a ser olhado e desenvolvido sistematicamente e sobre diversos caminhos de reflexão dentro do marxismo, embora seja muito importante dar os devidos créditos a quem os merece de direito, isto é, devolvendo a Marx o que é de Marx, a Lênin o que é de Lênin e aos outros o que deles é, conforme Manacorda (1991, p. 102) expressou. Diante disto, cabe ressaltar que Marx viu em seu tempo a possibilidade e a necessidade de se abolir o trabalho infantil; levar a escola para dentro da fábrica; tornar o ensino das crianças público e gratuito, talvez dando os primeiros passos da universalização do mesmo; unificar a produção material junto ao ensino e a fundamental importância da educação no processo futuro de socialização da sociedade¹⁰ e implantação do comunismo. Marx e Engels sinalizaram uma abordagem sobre o currículo, ao evidenciarem, conforme a interpretação do significado de uma revolução socialista para a educação, diante do caráter de classe já percebido, devido ao tipo de ensino que a burguesia recebia em sua formação escolar, fazendo a objetiva comparação, frente ao tipo de ensino que os filhos das famílias proletárias recebiam. Saviani (2011) aborda com propriedade essa relação visionária a respeito da pedagogia, e até mesmo da filosofia, quando também expressa a reflexão de Bogdan Suchodolski a respeito do pensamento e dos escritos de Marx:

Pela sua atualidade, creio ser pertinente destacar a abordagem feita no capítulo VIII, que trata da teoria materialista. Suchodolski mostra a crítica elaborada por Marx e Engels à pedagogia dos utópicos. Mas a maior parte desse capítulo é dedicada à crítica a Stirner, abordando a origem classista da pedagogia individualista, seus fundamentos idealistas e o conceito de individualidade de Stirner. Constata que Marx surpreendeu ao destinar tanto tempo e tanto trabalho a analisar exaustivamente o livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, dedicando-lhe um manuscrito de 424 páginas, quase de igual

10 É muito importante ressaltar também que a visão de Marx naquele momento se dirigia a uma realidade fabril inglesa, num momento historicamente importantíssimo de sua percepção e práxis intelectual, na qual se tornou um observador privilegiado, coincidindo à produção de diversos de seus manuscritos, inclusive sua obra fulcral: O Capital.

extensão ao texto criticado. Mas Suchodolski justifica esse empenho ao considerar que “tal egoísmo real predominava especialmente até fins do século XIX nos círculos dos entusiastas de Nietzsche, para os quais Stirner foi um trágico e esquecido precursor do autor de *Also Sprach Zarathustra* (Assim falava Zarathustra)” (p. 269) (Suchodolski, 1966, p. 269, *apud* SAVIANI, 2011, p. 20).

Anos depois, de certa forma antecipado por Stirner, tal prognóstico foi configurado no movimento pós-modernista e nas suas diversas correntes, tanto fenomenológicas como estruturalistas, assim como o positivismo lógico, a filosofia da linguagem, enfim, as chamadas escolas “neokantianas”, como contraponto ao cientificismo filosófico de Marx. É justamente analisando toda essa complexa replicação de esforços intelectuais em cadeia, passando por diversos pensadores e chegando até as bases do bem mais recente construtivismo piagetiano, percebe-se que a concepção elaborada por Marx, partiu do ponto mais avançado e profundo de sua reflexão perspicaz e visionária, mesmo atingido pela modernidade hegeliana, efetuou suas robustas críticas e ainda teve fôlego para inverter os termos da problematização inserida nesse contexto de formulações do pensamento moderno, desautorizando o idealismo, no momento de seu renascimento, transcendendo os limites do pensamento moderno e da compreensão em seu tempo, deixando entre os seus escritos, uma certa previsão sobre a grande confusão que poderia acontecer no futuro sobre a correta interpretação de seus estudos. Logo, Marx procura explicar e compreender a problemática educativa a partir de uma concepção que possa superar o pensamento burguês moderno, com sua crítica radical ao idealismo inerente a essa escola de pensamento, instaurando uma nova visão realista, expurgada da metafísica da objetividade, uma marca kantiana, configurando assim, a sua teoria marxista da educação, o que se insere na possibilidade de uma “pedagogia socialista” (Saviani, 2011, p. 20-21).

A pedagogia socialista dentro dessa linha de interpretação de Marx estaria calcada em cinco princípios socialistas (Suchodolski, 1976, p. 219, 225, 226, 228, 232, 239, 240-242, *apud* Saviani 2011, p. 23-24):

- 1) Absoluta originalidade da pedagogia socialista;
- 2) Caráter ativo do ser humano;
- 3) Caráter material e social da atividade humana;
- 4) Formação da consciência e transformação da vida; e
- 5) A prática revolucionária.

Isto quer dizer que se trata de uma pedagogia construída sobre a estrita ótica e inspiração do materialismo histórico, sendo objeto de uma reflexão profunda baseada no pensamento marxista e na execução de seus fundamentos, conforme a sua práxis. Algo que o mundo, em termos práticos, ainda não tinha conhecido, apesar dos vários esforços e denominações paralelas que se encontravam em diversos outros estudos.

O que se percebe é que os estudos da dimensão humanista relacionados à problemática da educação foram significativamente aumentados diante das teorias sobre a educação de cunho marxista. Tanto a crítica aos processos de alienação, que a educação capitalista produz, anulando ou impactando diversas potencialidades formativas do ser humano, dividindo-a, reduzindo-a, desintegrando-a, separando-a; assim como qualquer outra possibilidade de se alcançar algum nível de completeza dessa formação. Vista pelo seu ângulo completamente oposto, é justamente o que possibilita e, de certa forma, se convencionou chamar de o homem omnilateral ou omnilateralidade humana, com base em todos os pressupostos de natureza social, econômica, política e cultural, que viesse a gerar um ser humano culto, que pensasse, que planejasse e que estruturasse o seu pensamento diante dos imprevistos do dia a dia, capaz de processar um fazer e um saber inovativo constante e natural, sempre que assim fosse necessário.

Dentro desse contexto dicotômico, vê-se a necessidade natural de evolução dos ambientes fabris e capitalistas, com o implemento de mais tecnologia, mais ferramentas, mais descobertas científicas, mais inovações tecnológicas, que acabavam por requerer recursos humanos mais “treinados”, mais capacitados a poderem operar, de forma eficiente, os seus meios de produção, em processos de aperfeiçoamento contínuo. Isto implicava numa qualificação profissional maior e melhor dos operários. Logo, a escola pública disponível de então, aquela que se limitava a fornecer apenas a alfabetização básica, isto é, ensinava a ler, escrever e se efetuar as quatro operações aritméticas (somar, diminuir, multiplicar e dividir), sem qualquer fundamentação teórica e prática sobre os saberes, não se mostrava tão adequada ao célere desenvolvimento capitalista em curso. Essa proposta mínima educacional do início do capitalismo, a cara da educação pública que a burguesia achava necessária aos proletários, demonstrava não ser suficiente.

Foi no início do século XX que Antonio Gramsci, refletindo sobre a educação enquanto preso, observou os aspectos pedagógicos de uma educação com uma concepção marxista de maneira predominante. Iniciou, assim, uma crítica ao modelo burguês disponibilizado às classes sociais subalternas, que procurava cercear qualquer possibilidade de

crescimento humano por meio da educação pública e gratuita aos proletários e seus filhos, pois via risco nisso à manutenção de seu *status quo* como classe dominante.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000, p. 33-34).

Gramsci percebeu a transformação fabril requerendo um novo *locus* de trabalho. Tal demanda requeria cada vez mais condições operativas por parte dos trabalhadores nesses ambientes de produção, que eram diferentes daqueles oriundos do primeiro momento da Revolução Industrial no século XIX. Enxergar e entender essa demanda de maior e melhor qualificação profissional por parte dos trabalhadores passou a ser estratégica para o crescimento da produção, permanência no mercado e aumento de ganhos com a produção fabril. Isso implicava ir além das quatro operações aritméticas e de ler e escrever, cada vez mais além.

Considerando um aspecto comparativo inicial de posições a respeito da educação entre Gramsci e Marx, pode-se dizer que, em relação a Marx, a escola pública desenvolvida pela burguesia, como um reflexo do tipo de sociedade desejada para atender às necessidades de uma classe dominante, não conseguiu realizar uma educação escolar em termos efetivos propostos em *O Capital*, de ser uma educação escolar que oferecesse também uma formação tecnológica e ginástica, combinando aspectos intelectuais e físicos junto ao trabalho produtivo.

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (Marx, 1982, p. 554).

Na abordagem de Gramsci, comparativamente com Marx, pode-se perceber a objetividade deste em expressar a necessidade de uma formação mais ampla, generalista, humanista e intelectual. Marx parecia ter um trato filosófico mais presente em sua concepção de educação, pois a fundamentava nas “artes do falar e do fazer” na formação do “cidadão grego”. Cabe ressaltar que Aristóteles também foi um incentivador de uma educação pública, fornecida pelo Estado. O grande filósofo grego criticou a educação sob responsabilidade da família e via na educação a possibilidade real de amadurecimento do cidadão grego, inclusive

peessoas escravizadas de outras etnias, que nem cidadãos eram na Grécia antiga. Acredita-se que esses aspectos do pensamento de Aristóteles tenham influenciado Marx e Engels na proposta sobre a educação, influência já detectada na época em que escreveram *A Ideologia Alemã*, em seu “diálogo” com Feuerbach, demonstraram nutrir um grande desejo de libertação do ser humano, uma vontade que transcendia uma determinada classe social, quando falaram sobre a divisão do trabalho. Algo que pudesse abranger toda uma coletividade, toda uma sociedade, e não apenas uma classe social oprimida, por meio do exercício de escolha do que se quer ser, estudar e fazer; quando e onde se quisesse fazer o que, mesmo que se quisesse fazer todas as coisas. Ora, isto é a essência do exercício democrático do poder de escolha simples, no exercício da opção profissional, por exemplo. Algo profundamente inerente às necessidades de um ser humano livre, cidadão emancipado, que naquele tempo era impossível de ser conseguido pela via democrática, onde a possibilidade de escolha fosse real e não tutelada ou imposta. Em termos práticos, era inviável e impensável essa postura em uma sociedade na qual a democracia representativa quiçá tinha sido ainda desenvolvida. Esse modelo ainda engatinhava diante de algumas experiências incipientes numa França pós-revolução, envolta em conflitos internos e externos, que veio a se tornar uma opção consistente no avançar do século XX, apesar da *Ágora* grega e a sua democracia direta, de séculos atrás.

Mesmo rudimentar, embora possa não ter ficado explícito, Marx parecia ver com clareza a importância do processo educativo na manutenção de uma sociedade mais igualitária e menos desigual em todos os sentidos.

[...] Com efeito, a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência; ao passo que, na sociedade comunista, em que cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições, a meu bel-prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador ou crítico. Essa fixação da atividade social, essa consolidação do nosso próprio produto pessoal em uma força objetiva que nos domina, escapando ao nosso controle, contrariando nossas expectativas, reduzindo a nada nossos cálculos, é até hoje um dos momentos capitais do desenvolvimento histórico. É justamente essa contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que leva o interesse coletivo a tomar, na qualidade de *Estado*, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e a fazer ao mesmo tempo as vezes de comunidade ilusória, mas sempre tendo por base concreta os laços existentes em cada grupamento familiar e tribal, tais como laços de sangue, língua, divisão do trabalho em larga escala, e outros interesses; e entre

esses interesses encontramos particularmente, como trataremos mais adiante, os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se diferenciam em todo agrupamento desse gênero e no qual uma domina todas as outras (MARX e ENGELS, 1998, p. 28-29).

Ao se observar os fundamentos do marxismo, desenhados em seu nascedouro, mesmo diante de uma realidade histórica e material diferente, a possibilidade de enxergar alternativas para esse mesmo mundo e, principalmente, pela via da educação, ficou mais fácil. Gerou uma certa decodificação das causas originais, que possibilitassem tais ocorrências, de maneira mais objetiva. Os porquês de tanta opressão e dominação ficaram mais evidentes, assim como a consciência sobre as dificuldades de se poder superá-los. A possibilidade de se idealizar alternativas pacíficas e negociadas de superação desse estágio são peças de uma ficção que gradativamente configura não ter sentido algum. Não há soluções rápidas e possíveis a uma transformação dessa realidade no curto prazo, a não ser pela via disruptiva. Entende-se que, tal situação, pode sugerir sonhos de emancipação e libertação nos oprimidos para uma vida numa conjuntura socialista e vista como utópica, porém é algo que vem dos desejos mais profundos do inconsciente da humanidade, que busca, após satisfazer as suas necessidades básicas de existência, paz e fraternidade, sem saber ao certo como construir esses desejos encrustados nos sonhos em realidade, uma realidade, como dito anteriormente, muito difícil, utópica até, mas, é uma busca que caracteriza a espécie humana, numa projeção de ideal social de sua capacidade de sonhar a própria vida.

A necessidade dialética de se confrontar criticamente essa realidade, puxa o senso de questionamento para o direcionamento dessa “utopia” num processo de exequibilidade, se utilizando da práxis decorrente, em que a educação pode ser vista como um elemento transformador e de apoio fundamental e real. Neste campo, pensar uma educação baseada no fundamento em que a realização do ser humano seja possível, toma contornos de uma estruturação pedagógica lógica dessa “utopia”, procurando e desvelando caminhos que desfazem a unilateralidade numa meta de *omnilateralidade*. Uma possibilidade que se constrói dentro do coletivo, dentro da convivência em sociedade, lidando com a realidade e com a tangibilidade dessa realidade, embora seja tal possibilidade negada objetivamente, por essa mesma sociedade, à maioria de seus membros. Uma injustiça, pois esta mesma sociedade permite processo educativo como um privilégio de alguns poucos de seus próprios entes.

O marxismo desenha uma trilha que pode materializar essa possibilidade para todos os indivíduos. “Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com

todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral” (MANACORDA, 1989, p. 361).

Tal visão permanece viva e possível em seu cerne, mesmo e apesar de tantas contribuições filosóficas, sociológicas, antropológicas e pedagógicas que se constrói, desconstrói e reconstrói ao longo do tempo na história das sociedades. O ser humano produziu e produz em seu contínuo processo civilizatório as soluções que o momento requer, como fruto da sua luta frente ao processo de degradação física, moral e intelectual que os trabalhadores estão submetidos, há muitos e muitos anos, por parte de uma elite dominante, egoísta e perversa.

Falar da educação demanda situá-la numa realidade em que se tenha uma luta de classes na sociedade, imersa numa realidade social e econômica que precisa ser enfrentada e jamais negada. Dentro deste contexto, qualquer neutralidade, idealização ou romantização da educação são indesejáveis à interpretação necessária do problema. Duas propostas de abordagem decorrem dessa interpretação advinda de uma releitura de Marx e Engels em *O Capital*, conforme Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 640):

- 1) “A referência ao trabalho produtivo, que se punha em contraste com toda uma tradição educativa intelectualista e espiritualista” e
- 2) “A afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade”, conforme algumas premissas deste trabalho.

Todavia, dentro do marxismo há sutilezas de interpretação que abrem caminhos de e para reflexões mais complexas, que embutem divergências conceituais diversas. Elas se agrupam em nodos de visões de mundo derivadas de seu momento, frente ao processo orgânico original de estruturação. Como uma rede, viva, pulsante, com diversas conexões cognitivas acontecendo, trazendo, por exemplo, o entendimento sobre a educação na sua totalidade histórica da vida social, um ponto complexo de entender e analisar. Conforme a perspectiva de análise adotada, uma complexidade vai puxando outra e assim sucessivamente, formando uma cadeia de eventos em ação e reação; fenômenos e estruturas relacionadas entre si numa típica relação dialética.

Tal situação é melhor evidenciada na relação que se dá, também por exemplo, na seguinte questão: se a educação se identifica com os processos de formação humana, para bem defini-la, é preciso identificar o que é e como se constitui o ser humano primeiramente. Sem a clareza necessária nessa conceituação, podem surgir aspectos enigmáticos de difícil

entendimento. Por outro lado, resolvida esta questão, torna-se mais fácil entender por que diversas interpretações provenientes e decorrentes dela se desenvolvem.

No desenvolvimento do marxismo, como a linha formulada por Gramsci, o ser humano é um ser de relações, é um ser prático e histórico, e não metafísico, conforme abordado por Martins (2021, p. 6-7). Um entendimento que adentra na elucidação de uma complexidade inerente ao uso da educação dentro de um processo de controle e dominação ontológico, que direciona os elementos epistêmicos e hermenêuticos da educação.

As colocações de Gramsci partem de um ponto original visando entender o homem, o ser humano, como um ser simples, genérico e individual, se autoproduzindo e não sendo apenas reprodutivo nas relações que estabelece, um ser autoral, de lutas e disputas, que dá consistência e afeta toda uma corrente de pensamento, que se apoiou e ainda se apoia na negativa desta asserção. Com isso, implicando a quebra de paradigmas e dogmas seculares, geralmente associados aos aspectos de um sujeito metafísico interferindo na realidade e na formação do ser humano incompleto, sem ser ele próprio. Isso implica na descaracterização do poder divino absoluto; na insubmissão do servo ao seu senhor e criador; na redefinição da causa e do feito da clássica dificuldade ocidental de gestão da culpa, do pecado e da perfeição, fundamentos, entre outros, encontrados na maioria das correntes religiosas, principalmente as cristãs, judaicas e as islâmicas, algo que incomoda profundamente todo um *establishment*. Algo que implica mudanças. Algo que mostra e demonstra uma maturidade potencializadora.

[...] deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. [...]. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos [...] o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes [...] Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante (GRAMSCI, 1999, p. 413, *apud* MARTINS, 2021, p. 7).

Nesse mesmo caminho de entendimento filosófico pela linha gramsciana, que resulta numa grande contribuição à educação, principalmente no aspecto original, decodificando a visão marxiana de politecnia, pode-se ter mais algumas premissas que se tornam importantes em sua especificidade pedagógica, pois conhecer a herança histórica que o indivíduo carrega, permite entender o funcionamento da sua práxis em termos de presente, passado e futuro,

numa convergência fundamental com o que Marx e Engels postularam originalmente e o que as teorias marxistas trabalharam nesse entorno de discernimentos.

Outra característica necessária de entendimento reside na visão de transformação inexorável do mundo pelo ser humano, um ato contínuo que implica a própria transformação e desenvolvimento deste mesmo ser. Ver a escola e os processos educativos como elementos geracionais de uma corrente viva e pulsante de transmissão de conhecimentos, isto é, de geração em geração, educando e educando-se, é a mesma base que Dermeval Saviani se utilizou na sua pedagogia histórico-crítica:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007a, p. 154).

Dessa forma, reside na potencialidade do ser humano a capacidade de se educar com a finalidade de se autopreservar, de garantir a sua própria existência na sociedade, em luta, utilizando o trabalho como o fundamento principal da transformação da natureza e da sua própria transformação também, conforme Martins (2021, p. 9) menciona em uma passagem de seu artigo, citando Gramsci (1999, p. 413): “[...] cada um transforma si mesmo, [...] na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central”.

Percebe-se ser dentro dessa compreensão humanística que reside um traço imanente ao processo de produção do ser social por parte da educação, um discernimento que caracteriza as teorias pedagógicas de base marxianas e marxistas, quando falam dos traços demarcadores das propostas educativas marxistas.

Por educação queremos dizer três coisas:

- 1) Educação intelectual;
- 2) Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
- 3) Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria.

À divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. [...]

Esta combinação [...] elevará a classe operária muito acima do nível das classes burguesa e aristocrática.

É óbvio que o emprego de qualquer criança ou adolescente dos 9 aos 18 anos, em qualquer trabalho noturno ou indústria cujos efeitos são prejudiciais à saúde, deve ser severamente proibido por lei (MARX; ENGELS, 1978, p. 223).

Depreende-se que é em torno da premissa fundamental do trabalho, que une e reúne o processo de formação e transformação contínuos do indivíduo, que se dá, tanto na escola, como fora dela, por meio de uma teia de relacionamentos sociais variados, em que a práxis dialética e histórica de cada indivíduo se entrelaça no convívio com os coletivos e com a sociedade, produzindo os diversos aspectos de uma humanidade inacabada, porém, em eterno esforço e luta para evoluir. Razão que sustenta a importância da educação para a formação e transformação do indivíduo consciente, como aspecto de desenvolvimento civilizatório da cidadania democrática para um mundo interconectado, ratificando que, quando o indivíduo transforma o mundo, transforma a si mesmo; considerando essa prática na coletividade, potencializando os mesmos reflexos na sociedade, quiçá na humanidade planetária.

Assumindo que a educação faz parte da natureza do ser humano em sua luta de continuar existindo e com isto evoluir, autoproduzir, assim como Gramsci ratificou. Portanto, é o ser humano que produz a própria natureza humana que o caracteriza e o identifica, seja em que contexto da realidade social for. Ele se forma e por sua vez forma os seus descendentes, carregando nessa formação todo contexto histórico, social e cultural inerente à sua práxis. Isto é educar-se rumo à sua completeza, *omnilateralidade*, acabamento, conclusão, mesmo que seja algo inatingível, pois, a cada passo nessa escada evolutiva em espiral, em contato com as transformações da realidade que produz e se autoproduzem, sofre os efeitos também desse processo e por eles é impactado, iniciando novo ciclo de superação, porém sem a necessidade de refazer o caminho já percorrido. Por isto, essa meta jamais será atingida na sua plenitude, não obstante, cada vez mais a vida, na atualidade, considerando uma civilização planetária evoluída, depende disto, de maneira potencializadora.

Na terminologia marxiana e marxista, o trabalho jamais pode ser confundido com emprego¹¹. No cerne desse entendimento residem aspectos fundamentais que podem traduzir em emancipação ou opressão, na formação do ser social e no direcionamento da educação. Tal

11 A principal diferença entre emprego e trabalho reside no conceito de que o emprego visa garantir a existência do ser humano em sociedade com base numa forma específica de produção da vida social, algo inerente à forma de atuação do capitalismo exploratório, mantendo uma relação servil entre o empregado e o empregador. A CLT tradicional espelhava isto, considerando que a CLT atual está muito desfigurada de sua natureza regulatória. Em terminologia marxista, a concepção de emprego utilizada é inerente à exploração econômica do modo de produção capitalista, que leva à mais-valia; assim como à alienação, tanto no campo, como nas cidades, reproduzindo a submissão das classes sociais subalternas.

distinção é importante para a construção mais abrangente do processo educativo e o estabelecimento de uma pedagogia mais efetiva. Diante disto, vale ressaltar que o trabalho não se reduz a emprego, tendo por base a reflexão de Marx, Engels e Gramsci, de que: pode haver uma sociedade sem emprego, mas, jamais sem trabalho. Sem trabalho não existe sentido para a humanidade, parafraseando Martins (2021, p. 9-10).

Conforme o entendimento da vinculação do conceito de trabalho junto ao processo educativo, observa-se o direcionamento da mesma para um perfil mais capitalista ou mais socialista, pois, na visão capitalista, há um direcionamento das propostas educativas para se atender às demandas de fornecimento de mão de obra com o perfil de atendimento dessas demandas, num contexto de emprego. Isto fica absolutamente claro quando se fala das teorias tradicionais sobre o currículo, no direcionamento para uma formação baseada num currículo tecnicista, que difere da visão marxista, que preconiza uma integração ampla no processo de ensino e aprendizagem, como a base de surgimento das necessidades das teorias críticas e depois as teorias pós-críticas sobre o currículo e sobre a pedagogia de uma forma geral.

Desde a época das concepções de Marx até os dias atuais, pode-se constatar que houve, há e é possível que haja mais desenvolvimento do ser humano para melhorar a sua convivência em sociedade. A história tem mostrado isso, apesar das manipulações sobre os fatos pertinentes ao fetiche de ser dono da verdade, que as elites possuem e direcionam seus recursos de convencimento. Faz parte da possibilidade de evolução ou revolução que o ser humano encontra para crescer, se transformar e transformar o que está à sua volta, mesmo que haja sempre um tipo ideal de ser humano hoje, diferente do ser humano de ontem e certamente diferente do ser humano de amanhã, pois é sempre um ser inacabado, em formação, inconcluso, como Paulo Freire alertou.

Considerando que a educação sofre todo tipo de pressão conforme a política e as forças sociais dominantes a que se encontra subordinada, tem-se um tipo de ser humano sendo forjado conforme as exigências do seu tempo. Para Gramsci, a educação integral poderia deixar surgir o homem *omnilateral*, conforme os preceitos de sua escola ou educação unitária, todavia, um ser humano político capaz de ver as estratégias de dominação e produzir alternativas de superação como Giroux também enfatiza.

Considerando que o ser humano é tensionado a ser formado de acordo com a correlação de forças sociais de cada contexto, a educação adquire evidente dimensão política e a política ganha dimensão educativa. Isso é claríssimo em Gramsci: a educação é política porque interage no processo de produção da humanidade em cada formação econômica e social; produz e difunde concepções de mundo, consolidando, combatendo ou propondo alternativas às hegemônicas; e a política manifesta nas sociedades ocidentais (formações

econômicas e sociais onde o capitalismo mais se desenvolveu) tem clara dimensão educativa porque, para reproduzir ou transformar as relações sociais, é necessário educar as massas. Desta feita, para Gramsci, “Toda a relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1999, p. 399, *apud* Martins, 2021, p. 10).

Outro ponto que esta linha de reflexão oferece e que se considera basilar a ideia de uma pedagogia progressista, se mostra nas diversas demandas que decorreram da maneira marxista de enxergar o mundo e a evolução necessária da humanidade para que se torne uma civilização não apenas nacional, mas também planetária e virtuosa. Essa é a civilização do ser humano emancipado, livre, vivendo em paz, gozando de seus direitos e justiça social, se pautando por um código de conduta ético, de respeitabilidade ao seu semelhante, espelhando uma democracia amadurecida, com a consolidação do exercício da cidadania plena, onde o bem-estar e a felicidade sejam um bem para todos e não para alguns, apenas. Onde a sustentabilidade do planeta seja uma meta global a se atingir e manter, conscientizando-se da casa comum e do reflexo de bem cuidar de si e do outro, sem a tutela de alguma classe social ou de privilegiados ou ainda de iluminados de qualquer natureza ou espécie.

Ainda se está muito longe disto, apesar dos discursos que circulam em muitos debates. Tal projeção demanda uma educação articulada com este objetivo intrínseco na formação de um ser humano apto para a vida socialmente evoluída nessas condições, inclusiva e igualitária. Tal “sonho” pode tornar-se possível na conscientização de cada indivíduo, cada ser humano consciente, sem as grades opressoras e impostas por uma divisão social de classes.

CAPÍTULO 2

ABORDAGENS PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Este trabalho se propõe apresentar uma visão da educação cuja base estruturante reside principalmente nos estudos de Paulo Freire e em outros estudos correlatos, cujos vínculos ligados à pedagogia freiriana são entendidos e complementados em três momentos históricos, sociais e culturais distintos. O primeiro momento é no nascimento do marxismo, com a vanguarda do pensamento de Marx e Engels, que se ampliou com os estudos posteriores, ampliando e criticando o entendimento tecido com base no pensamento marxista inicial do materialismo histórico dialético em Gramsci, Lukács, Bourdieu, Althusser, Habermas e Vygotsky. O segundo momento surge com base do pensamento de Freire, suas reflexões e as teorias críticas e pós críticas quase que num mesmo tempo. O terceiro momento reside na visão crítica da educação resultante das influências e confluências de pensamentos semelhantes aos dois momentos anteriores, assim como práticas geradoras de saberes que compõem um mosaico epistemológico da pedagogia sendo “habilitado” nas “competências” necessárias e capazes de transformar a educação de forma integrada, numa visão de mundo humanista e multicultural. Produz, assim, uma relação direta com a realidade presente, porém incorporando revisões e novas reflexões em campos diversos de saberes, permitindo-se dialogarem entre si, complementarem-se entre si. Alguns desses autores dialogaram diretamente com Freire, outros por aproximação de ideias, não obstante, desenvolvendo contribuições diversas, algumas paralelas e outras adicionais, como Giroux, Morin, Manacorda, Saviani, Apple, Young, Libâneo, Tadeu Silva, Gimeno Sacristán e Jurjo Torres Santomé, que, entre muitos outros, de uma forma mais plural, têm atualizado uma essência de saberes sem perder as características fundamentais que os distinguem e que também os reúnem, numa concepção basilar, estruturando a nova pedagogia e a necessidade de um currículo integrado, mais inclusivo e justo, com diversas aproximações e desenvolvimentos entre si.

2.1 – A ABOARDAGEM DE PAULO FREIRE

O principal fundamento do pensamento freiriano se dá em torno dos oprimidos, ou seja, a grande massa da população, composta dos indivíduos mais vulneráveis da sociedade. São pessoas geralmente susceptíveis às manipulações e dominações por parte de uma outra camada da sociedade, os opressores, composta por sujeitos em números absolutamente menores, mas que detêm, na maioria das vezes, os meios de produção, o controle do Estado e dos demais recursos sociais à sua disposição. Os opressores fazem parte da mesma sociedade dos oprimidos, mas não conseguem enxergar que os oprimidos existem também, a não ser

quando, por expiação de sua consciência culposa, se sujeitam a algumas ações sociais por meio de esmolas, cinicamente confundidas com “piedade” ou “misericórdia”. Algo que remete a uma reflexão de que tal comportamento mais parece aquela velha indulgência, para suprir alguma possibilidade de um sentimento de culpa.

Muitas vezes é também um papel protagonizado pelos próprios oprimidos na relação com os seus iguais, reproduzindo atitudes e comportamentos tão ou mais opressoras. Isto denota um aprofundamento e um enraizamento dessa cultura opressora, que é adquirida como subproduto dessa relação de opressão, em sua forma de manifestação mais cruel. A opressão ocorre de forma escalar, pois os oprimidos, no afã de serem iguais aos seus opressores, não enxergam mais os seus iguais como tal e nem a si mesmos: membros de um mesmo grupo social sob opressão, dominação e subalternidade. Controlam, exploram e escravizam os seus iguais, por meio de um sistema autoritário e egoísta potencializado. Impondo metamorfoses, reproduzindo mais violências e ajustando a suas próprias demandas geradas ao longo do tempo.

Todo esse conjunto complexo de imbricações, gera impactos sociais, econômicos e políticos aos oprimidos, de todo tipo: aqueles que a “palavra havia sido negada” numa aproximação do “pensamento-ação” de maneira efetiva, tentando ceifar as possibilidades que a educação pode proporcionar, na sua capacidade de transformar o homem e com isso o homem poder transformar a vida, a sua própria vida como indivíduo numa relação “objeto-sujeito”, assim como a vida em coletividade, a tão temida “comunhão” que Freire muito se referiu no processo de libertação e conseqüente possibilidade de emancipação do indivíduo.

A vanguarda do pensamento de Marx pode ser percebida por vários ângulos, porém, mais especificamente, quando se observa funcionalmente a práxis revolucionária como uma atividade “teórico-prática”, em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática, que por sua vez se modifica constantemente com a teoria, gerando não um ciclo de repetições, mas um campo circular que parece adquirir consciência numa esfera cada vez maior de capacidade de compreensão. Como se espiralasse a sua própria amplitude em conscientização, numa combinação de “ação-reflexão” e “pensamento-ação”, da mesma forma como Paulo Freire se posiciona em sua obra. Uma vanguarda que transcende o próprio tempo em que foi concebida.

Freire trabalhou muito a “consciência” durante certo tempo e depois voltou à carga num momento de aprofundamento teórico em torno de sua teoria. Marx concebe a práxis como atividade humana “prático-crítica”, que nasce da relação entre o homem e a natureza. A natureza só adquire sentido para o homem na medida que é transformada pelo próprio

homem, com a finalidade de atender às finalidades determinadas, geralmente associadas à satisfação das necessidades do gênero humano, por meio do trabalho, a “ação-prática”. Esse entendimento também foi usado por Max Horkheimer em 1937, um dos principais expoentes da Escola de Frankfurt, quando, na publicação de seu ensaio balizador distinguindo as teorias tradicionais das críticas, apesar de suas críticas à visão marxista autoritária e ortodoxa, mas que, em si, percebia e entendia a mesma essência:

Em suma, a teoria crítica de Horkheimer pretende que os homens protestem contra a aceitação resignada da ordem totalitária. A ‘razão polêmica’ de Horkheimer, ao se opor à razão instrumental e subjetiva dos positivistas, não evidencia somente uma divergência de ordem teórica. Ao tentar superar a razão formal positivista, Horkheimer não visa suprimir a discórdia entre razão subjetiva e objetiva através de um processo teórico. Essa dissociação somente desaparecerá quando as relações entre os seres humanos, e destes com a natureza, vierem a configurar-se de maneira diversa da que se instaura na dominação. A união das duas razões exige trabalho da totalidade social, ou seja, a *práxis* histórica (OS PENSADORES, 1991, p. XIII).

Tanto Marx, quanto Gramsci, assim como Freire, seguem o mesmo entendimento convergente de que “o próprio educador precisa ser educado” e mais à frente ver-se-á esta percepção também em Giroux, Morin e Torres Santomé.

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade [...]. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária* (MARX; ENGELS, 1998, p. 100).

É a partir deste ponto que se começa a desvelar na célebre reflexão de Marx apresentada acima na *Terceira Tese de Marx sobre Feurbach* e um dos principais elementos relacionados à necessidade de desenvolvimento da pedagogia, no campo do ensino e da aprendizagem, principalmente, embora não tenha sido dito de forma tão explícita como muitos ainda parecem querer que tivesse sido.

Gramsci percebeu que nas relações sociais as quais os educandos participam, reunindo a coletividade, os amigos, os vizinhos e a família, todos devem ser abrangidos no processo educativo como objeto dessa ação, considerando esse contexto social e cultural de entendimento sobre o educando para o educador. É desta maneira que a alquimia de entendimento entre educando e educador acontece: o educando ouve o educador e o educador

valoriza o saber popular do educando, uma vez que o educador no papel de “intelectual”, “compreende, sabe e sente”; uma vez que o educando “sente, compreende e sabe”.

Freire, por caminhos próprios, mais especificamente por intermédio do *Movimento de Natal*¹² no Rio Grande do Norte, em Angicos, onde se deu o ápice de sua experimentação educacional, em contato direto com o flagelo da miséria, teve a percepção que fundamentou o seu trabalho, primeiro em casos isolados e depois na ampla convergência que o Movimento lhe permitiu lidar diretamente, uma situação desumana e intolerável que precisava ser superada. Uma nova percepção se formava de fato, progressivamente. O Movimento reunia uma estratégia de trabalho direto com o povo, aglomerando pessoas, captando realidades, desenvolvendo trabalhos comunitários, estimulando um processo de conscientização individual e coletiva, “fazendo junto”, despertando, superando, disseminando. Toda uma práxis que trazia o conhecimento numa relação direta do educador com seus educandos. A “alfabetização” inicial, uma educação popular de base, transcendia as suas fronteiras, com objetivos motivacionais que estimulavam a conscientização política dos indivíduos e dos seus coletivos.

A animação popular é um trabalho que, através de líderes e grupos, atinge toda a comunidade, que se conscientiza a partir dos problemas locais e estaduais, se organiza e se estrutura, visando, através de ação organizada, integrar-se no desenvolvimento nacional, assumindo e participando das mudanças sociais, econômicas, políticas, religiosas que se fizerem necessárias (MEB, 1962, p.31).

Conforme o Movimento de Educação de Base, o MEB, para ser efetivo no processo de educar as pessoas simples, os oprimidos, era necessário primeiro conscientizar essas pessoas e as comunidades nas quais elas viviam. Dessa forma, favorecer uma emersão histórica, social e cultural de onde se encontravam, permitindo surgir uma conscientização que pudesse ser entendida como um marco do início do efetivo processo educativo, o aprender a aprender, em que a pessoa é o fundamento e a sua realização o fim (MEB, 1962, p. 17). Esse ganho de consciência refletia diretamente na comunidade, no coletivo de pessoas envolvidas nesse processo educativo, com o ganho de percepção de si e do mundo que as estava rodeando, implicam em mudanças de atitudes, transformações no comportamento, compreensão crítica

12 O Movimento de Natal teve a participação direta da Igreja Católica, que atuou de maneira aguerrida contra a propalada *Indústria da Seca*, em todo o Nordeste brasileiro, nos anos 50 e 60. Mais especificamente na prefeitura do Recife, na época em que Miguel Arraes foi governador de Pernambuco, foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP); em Natal, o prefeito Djalma Maranhão criou a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”; em João Pessoa, surgiu a Campanha de Educação Popular (Ceplar), e a CNBB instituiu o Movimento de Educação de Base (MEB). Em síntese, nesse período surgiram dezenas e dezenas de iniciativas no campo educacional em que a politização constituía um item importante. É nesse contexto que surge a icônica experiência de Paulo Freire de alfabetização, muitas vezes referenciada como “as quarenta horas de Angicos” (Lyra, 1996).

da vida e do mundo. Dessa forma, a comunidade começava a se instrumentalizar, desenvolvia conhecimentos, habilidades importantes e alimentava um sonho ou esperança de libertação, que começava a ser entendido como possível (MEB, 1962, p. 23-24).

O desenvolvimento da ação educativa permitiu aos indivíduos, ao refletirem sobre o mundo, sobre a própria vida, adquirirem consciência da necessidade de mudanças, de um compromisso diferenciado com a realidade e, assim, emergirem. Emergindo, descruzam os braços, renunciam a ser simples espectadores da realidade e da vida que têm. Passam a exigir participação ativa no processo em que deixa a própria condição de “ser objeto” para “ser sujeito” da sua própria educação, educando-se; dessa forma, dois outros fundamentos do pensamento freiriano estão em ação: a conscientização e a problematização como características desse novo homem que emergiu, transformando-se e transformando o seu entorno. Esse desenvolvimento é fruto de uma ruptura entre os padrões estabelecidos, até então, para homens e mulheres das classes subalternas, dominadas; permitindo brotar uma esperança de que a mudança é possível, mesmo que muitas dificuldades advenham dessa conscientização que se assume para a própria vida, pois ela representa uma liberdade que justifica em seu espaço-tempo o trabalho a luta e, até mesmo, a revolução, como último recurso, “um freio de emergência”¹³ ao ser acionado num derradeiro momento.

A primeira característica desta relação é a de refletir sobre este mesmo ato. Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre a sua própria realidade). Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu suas circunstâncias (FREIRE, 2019, p. 38).

Freire vê a conscientização como um processo de humanização do homem, como se fosse uma descoberta da própria existência e do seu papel nessa existência, algo que o faz buscar ser melhor, se aperfeiçoar e entender que isso é gradativo e possível. Um novo parto numa mesma vida. Assim, o homem como pessoa que adquiriu consciência, paralelamente adquire a capacidade de interpretar a sua própria existência como ser, um ser social nas circunstâncias históricas em que vive, a visão do mundo em que vive, o que gera, por sua vez, engajamento na própria luta.

13 Conforme Michael Löwy (2019) reflete sobre a obra de Walter Benjamin, em sua crítica à modernidade e ao marxismo, como um sujeito concreto, fundado num “materialismo antropológico”.

Por outro lado, no sentido contrário, tendo a conscientização como um processo de desumanização, ela traz a acomodação, o ajustamento, a adaptação do homem ao seu meio, um animal se comportando conforme os seus instintos e desejos de seu amestrador:

É por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora [...], o seu poder de decisão [...]. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma 'elite' que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado; já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto* (FREIRE, 2014, p. 59-61).

Para Freire o processo de conscientização se dá por meio de um trânsito evolutivo de percepções até culminar num estágio de consciência crítica, no qual, o homem adquire condições de se identificar tanto na necessidade de liberdade como no nível de opressão a que está submetido, por meio da educação, mesmo assim, sob o risco de regredir, se fanatizar ou de evoluir. É por meio de uma intervenção da conscientização, em seu aspecto primordial, que se estabelece o estado “transitivo-crítico”¹⁴. Para ele

[...] uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação [...] no sentido de sua humanização (FREIRE, 2014, p. 80).

Pode-se entender que toda essa discussão freiriana em torno do processo de conscientização do indivíduo age como um ponto de partida à “inércia” do ser, que passa a se colocar em movimento, em si.

Um amplo processo de conscientização geralmente se espalha na transformação do objeto em sujeito. Sua abrangência afeta todo o indivíduo, desencadeando uma série de problematizações que transcendem os aspectos políticos, sociais e econômicos da vida. Logo se percebe a utilidade da metodologia para diversas outras questões. Há uma interiorização das questões de uma maneira geral, que podem afetar os aspectos mais íntimos da vida do ser

14 Para Moser (1984, p. 18) o que caracteriza a consciência intransitiva é a falta de motivação, a falta de compromisso, a dificuldade de discernimento, a interpretação mágica da realidade, a ausência de vida histórica e o conseqüente predomínio de formas “biológicas” de vida. O que caracteriza a “consciência transitivo crítica” é a capacidade de revisões e reinterpretações, o despojamento de preconceitos, a segurança de argumentação, a facilidade para o diálogo, a capacidade de assumir compromissos, a preocupação com os fenômenos sociais, a abertura a tudo que se transforma.

humano na conscientização desse “opressor” que o indivíduo foi exposto, mas, que também habita o seu íntimo, como ser em desenvolvimento, em crescimento e humanização. Um conjunto de valores, interesses e visões de mundo podem estar estabelecidas no indivíduo, apoderadas muitas vezes de maneira subliminar, demonstrando que a opressão assume níveis da realidade e da consciência. Assume-se como seu, algo que vem do outro, do opressor, por exemplo. Uma dicotomia que pode revelar perplexidades, contradições, posturas, comportamentos e opressões no oprimido. Podendo, o oprimido, chegar até a justificar a opressão que sofre e que pode vir a praticar, a se identificar com valores que aparentemente não são seus como ideais de vida, metas a atingir, isto é, assume o paradigma do opressor como seu, sacralizando uma situação que vive nos níveis ontológico, temporal e espacial, como Libânio (1980, p. 4-51) expressou.

A consciência falsificada é a “consciência não conscientizada”, presa num nível de consciência em processo de libertação, podendo gerar revoltas, estabelecer reservas, ter desconfiança e até mesmo ser hostil, pois as mudanças são vistas como ameaças à ordem estabelecida no seu entendimento, algo injusto até, todavia, inerente e justificado na consciência oprimida (Agostini, 2018, p. 198). Tal proposição ilumina questões colonizadoras, como a figura do “capitão do mato” na época da escravidão formal, e outras bem mais recentes, como a existência do “funcionário público neoliberal”, o “negro fascista”, o “pobre de direita”, entre muitas outras tão paradoxais quanto estas.

Portanto, a conscientização precisa ser entendida como um processo que vai muito além de uma atividade de educação escolar e se estrutura num amplo projeto de educação popular, atuando diretamente na promoção de colaboração, de união, de organização popular e na busca de uma síntese cultural como Frei Nilo Agostini ressalta (2018, p. 198).

A conscientização só tem sentido diante de uma educação crítica, pois é uma modalidade de educação que tem por objetivo conscientizar os indivíduos problematizando situações de seu espaço-tempo, refazendo a consciência histórica numa ação transformadora de objetos em sujeitos.

A educação problematizadora tem como fundamento a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens, que só são seres autênticos quando estão engajados na busca e transformação criadoras. Para sintetizar: a teoria e a prática acumulativas, enquanto forças de imobilização e fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tomam a historicidade do homem como ponto de partida.

A educação crítica considera os homens como seres em transformação, como seres inacabados, incompletos, em uma realidade, e com uma realidade igualmente inacabada. Ao contrário de outros animais, também inacabados, mas que não são históricos, os homens sabem que estão inacabados. Têm

consciência de seu inacabamento e, nesse inacabamento, bem como na consciência que têm dele, encontram-se as próprias raízes da educação como fenômeno puramente humano. O caráter de inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação, assim, se refaz constantemente na práxis. [...] A educação crítica é a ‘futuridade’ revolucionária. [...] (FREIRE, 2016, p. 133-134).

As similaridades que a pedagogia de Gramsci tem e que Freire, guardando suas “confluências e influências” como Mesquida (2011, p. 33-39) observou, ficam mais facilmente identificadas em relação à seguinte ordem de análises:

- 1) Em relação ao meio, a aderência entre os conceitos de Marx, Gramsci e Freire são muito próximas, em que cada um utiliza uma linguagem própria para a descrição, conforme o seu meio e elementos “espaço-temporais” pertinentes, como vimos mais especificamente e anteriormente;
- 2) Na relação escola e vida há um certo sentido numa união entre palavra e vida, pois, na medida em que a vida do educando e a vida do educador estão em constante sintonia, pois na medida em que a prática pedagógica é uma ação fundamentada na palavra, a escola e a vida não podem estar separadas;
- 3) Na relação educação para a liberdade, Gramsci pensava que era preciso formar o homem para que ele fosse “capaz de pensar e de controlar aqueles que governam e Freire via na educação a força libertadora do oprimido, uma vez que ninguém se liberta sozinho;
- 4) Os “*circole di cultura*” de Gramsci poderiam substituir as escolas capitalistas dominadas pelo Estado e pela Igreja como novos “*locae*” de uma nova cultura e de onde se poderia fazer uma grande reforma intelectual e moral pela educação, já Freire via os “círculos de cultura” como espaços de reunião entre os educandos, para construir uma nova concepção de mundo com o objetivo de conquistarem a liberdade, o que na prática também poderia ser a conquista das escolas tradicionais;
- 5) Em relação à hegemonia e a formação de uma consciência crítica, Gramsci dizia que toda relação de hegemonia era também uma relação pedagógica, com um nível da crítica com o espírito transformador, o que para Freire via uma educação libertadora via práxis, unindo reflexão e ação;
- 6) Em relação a verdade e ao aspecto revolucionário, Gramsci afirmava que a verdade é revolucionária quando se faz arma dos oprimidos contra as mentiras da

ideologia dominante que produz uma falsa consciência da realidade; para Freire ou a educação é libertadora ou não é educação;

- 7) O contexto urbano e rural, Gramsci centrou sua análise nos trabalhadores urbanos e Freire começou o seu junto aos trabalhadores rurais e depois urbanos; e
- 8) Na relação educação e educadores, Gramsci defendeu uma educação que forme o homem para ser capaz de pensar, de governar e de controlar aqueles que governam, um educador do educador como um intelectual orgânico das classes proletárias, infundindo na classe de origem o sentido de uma ação contra-hegemônica; já Freire pensa sempre na libertação do oprimido por meio de uma denúncia radical.

Em suma, observa-se a centralidade da prática que transforma, a “práxis transformadora”, que fornece a base para a produção de uma vida concreta dos seres humanos, isto é, dos “sujeitos humanos”, mediada pelo trabalho, pela cultura e pelos processos de conhecimento. Dessa forma permite se estabelecer ações concretas oriundas de múltiplas experiências de formação humana afirmadora de sujeitos autônomos, solidários e emancipados, conforme o professor Gaudêncio Frigotto (Arruda, 2009, p. 13-14) expressou numa releitura da *Segunda Tese de Marx sobre Feurbach*, ao escrever o prefácio do livro *Educação para uma Economia do Amor* de Marcos Arruda, totalmente pertinente ao propósito deste trabalho:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente *escolástica* (MARX; ENGELS, 1998, p. 100).

O que se percebe é que a emancipação do indivíduo é a chave para o resultado principal da educação. É inegável que esta emancipação implica numa redefinição do trabalho humano, visando o desenvolvimento e a prosperidade do homem, enquanto pessoa, comunidade, sociedade e espécie. Uma educação para atender esse processo evolutivo rumo a uma civilidade cada vez mais elevada implica fundamentalmente ser uma educação crítica, libertadora e emancipadora, pois, na medida que a consciência de espécie se expande cada vez mais, emerge um novo homem como fruto dessa evolução; um homem capaz de valorizar a “noodiversidade”¹⁵ e de buscar soluções em torno dos conflitos que se envolve mediadas pelo

15 A esfera da consciência é a noosfera, conceito elaborado pelo paleontólogo *Pierre Teilhard de Chardin*, em seus estudos sobre a evolução. A noodiversidade é um conceito mais amplo do que o de biodiversidade ou de diversidade social e cultural, pois concebe que a consciência é fluida,

consenso. A consequência que esse movimento emancipatório pode desencadear se baseia, por sua vez, na construção da possibilidade concreta de uma sociedade, de uma economia e de um quadro político mais ético, mais altruísta, mais solidário, mais humano (Arruda, 2009, p. 18-20).

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não um ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante (FREIRE, 2019, p.80-81).

Portanto, a essência da atualidade do conhecimento freiriano reside no processo de conscientização e problematização como afirmações necessárias para a construção de uma democracia integral e de uma cidadania ativa, participativa, visando, assim, a superação das múltiplas maneiras de opressão e dominação exercida pelas elites ao exercerem o poder, para que se possa conceber uma cultura política radicalmente democrática dentro de um Estado de direito pleno.

2.2 – A ABORDAGEM DE HENRY GIROUX

Na atualidade o professor, pesquisador e escritor Henry Armand Giroux é um dos principais teórico-práticos da educação e da cultura, conforme a sua história de vida, sua coerência contumaz diante de suas proposições, por densos anos seguidos de contribuições acadêmicas diversas, assim como o longo e volumoso acervo produzido. É também um dos principais expoentes das teorias críticas, na vertente pedagogia crítica, desde quando essas teorias para a área da educação começaram a tomar corpo, ao começarem a olhar o currículo mais detidamente na década de 70, adentrando por requisitos das teorias pós-críticas, principalmente em seu enfoque e persistência de ver a educação como componente de uma política cultural. Sua similaridade de posturas intelectuais com o pensamento freiriano não é a

impermanente, intercambiável, sofre influências e transformações constantes e tem a sua dinâmica própria. Considera-se que a civilização atual está no estágio terminal da era cenozoica (a era dos mamíferos) e no umbral de uma nova era, a era ecológica (ou noológica) da evolução da história do planeta Terra. Trata-se de uma era em que a vida passa a ser governada pela consciência ecológica, que compreende sermos parte integrante de um organismo vivo e mais consciente. Entende-se que a manutenção da saúde desse organismo vivo e em constante transformação depende da saúde e da sobrevivência dos seres humanos que habitam esse mesmo planeta (Ribeiro, 2013).

toa. Existe muita sintonia e complementaridades entre esses dois pensadores visionários da educação.

Freire e Giroux têm fortes influências de Antonio Gramsci, assim como na base de todos estes, Karl Marx e Friedrich Engels, fundamentados na teoria crítica do marxismo, mesmo que diante de alguns conceitos revisados, dentro de uma outra realidade espaço-temporal, a essência se preserva em olhar para os mais desprivilegiados deste planeta. Geralmente, essas pessoas oprimidas são componentes de uma classe social subalterna e mantida sob domínio por meio de uma política cínica e violenta de subjugação, por séculos e séculos. Tamanha desigualdade é fruto de um capitalismo perverso e contínuo, travestido de diversos nomes, tendências e correntes, em que uma de suas estratégias é cooptar saberes e recursos, quase sempre fruto de mais desigualdades, mais desumanidades e mais metamorfoses congênicas, pela manutenção do seu espírito de sobrevivência, a qualquer preço.

Giroux vem estabelecendo um desvelar contínuo e crescente sobre os mecanismos de uma racionalidade técnica dominante, assim como o positivismo das expectativas que são criadas pelas hordas burocráticas de plantão, incorporadas e remuneradas pelo sistema, para manipularem o currículo, a principal ferramenta de direcionamento da educação, há muito tempo. Apesar dos discursos adotados, vem-se cerceando a educação de sua potencialidade de poder “humanizar o infra-humano” (ARRUDA, 2003), para concentrar critérios de eficiência e de racionalidade burocrática, estabelecendo na prática uma “pedagogia de gerenciamento” (GIROUX, 2019) das escolas, ressaltando que aqui se utiliza o termo escola para representar a instituição pública ou privada em qualquer nível de “prestação de um serviço social de educação” a uma população. Vendo estudantes como “clientes” desse sistema mercantilizado de anulação do ser, ainda chamado de humano, mas que vai se desfigurando cada vez mais dessa característica original.

A educação que ressurge como resultado de contínuos governos liberais e neoliberais está destruída ou em processo acelerado de destruição, não se preocupando com o ensino e muito menos com a aprendizagem das pessoas. Ao sistema só interessa mão de obra farta e barata, treinada nas funcionalidades mais essenciais que o emprego de baixa qualidade ou o subemprego requerem.

Numa extremidade mais radical do liberalismo se encontra o neoliberalismo. Tem-se nesse agrupamento de interesses as experiências de governos ultradireitistas, que colocam em prática posturas protofascistas, neofascistas e neonazistas, muitas delas disfarçadas e apoiadas por braços religiosos que se autointitulam cristãos, mas que na verdade utilizam o título de

“cristão” como fachada de um negócio ligado à fé e a manipulação da dor e do desespero das vidas humanas, congregando tantas e tantas pessoas desprivilegiadas, muitas abandonadas pelo Estado. Uma ação que induz ao indivíduo que, “para ser salvo”, deve obedecer e temer o seu Deus. Tudo expresso por meio de um intermediário, que fala com esse Deus. Cujas funções, dentro de uma escala hierárquica, é por em prática a formatação e o controle do “rebanho”, “pastoreando” o comportamento humano, muitas vezes dizendo o que e como fazer, muitas vezes sem qualquer comprometimento com a ética e sem levar em conta qualquer princípio de igualdade original, que caracterizou de fato o cristianismo inicial. Tem-se portanto, apenas mais uma esfera de dominação, que pretende levar esse modelo de dominação para dentro das salas de aula, dizimando a natureza de um Estado laico, que pudesse produzir as condições de uma educação também laica, sem vinculação religiosa, sem sectarismos.

A conseqüente destruição paulatina do Estado de bem-estar social implantado em alguns países mais desenvolvidos ou em implantação, como era o caso do Brasil até o Golpe de 2016, desconfigura diversos serviços sociais prestados à população, principalmente naqueles segmentos relativos a população mais vulnerável. Algumas dessas áreas em questão demonstram impactos imediatos e em outras, essa percepção será melhor percebida a longo prazo, tornando esse abandono proposital decorrente da ideologia neoliberal do Estado mínimo uma verdadeira catástrofe, ao modo de vida democrático e ao fortalecimento da cidadania. A educação tem demonstrado a sua elevada sensibilidade a essa estratégia de governabilidade, conforme diversas reflexões, entre as quais ressalta-se a do professor Henry Giroux (2019) ao afirmar que “a crise da escola é a crise da democracia”.

É dentro desse contexto que Giroux estabeleceu as suas primeiras contribuições cerca de quarenta anos atrás, com forte direcionamento nas teorizações sociais, com suas conexões entre as maneiras que se construía, ajustava e reajustava o currículo e as relações sociais de poder em torno desse processo.

Giroux gerou uma terminologia muito interessante como a de “resistência” no desenvolvimento de “superações” para uma teorização crítica que fosse viável de ser aplicada como alternativa pedagógica. É dessa época que vem a “pedagogia da possibilidade”, um conceito que assumiu uma importância significativa durante a sua fase, muitas vezes chamada de intermediária em suas proposições e formulações sobre a educação. Não obstante, com grande coerência, buscou preencher o eixo central de questionamentos, para que ações mediadoras, em relação a escola e ao currículo, pudessem ser estabelecidas, para enfrentar a conjuntura desfavorável de poder e de controle cada vez maiores sobre a educação. Cabe ressaltar que Giroux analisou perspectivas de reação que abrangiam diversos escopos de

reação, indo da simples oposição entre as ideias, passando por uma estrutura de resistência, à possibilidade de rebelião e até mesmo a de subversão. Uma postura bem próxima da análise marxiana de encaminhamentos possíveis que quase sempre deixavam a revolução como única alternativa transformadora, a ruptura, quando nenhuma outra mais se possibilitava.

Em termos práticos se observa que o descuidar da educação leva a formação deficiente do estudante durante os três ciclos da Educação Básica¹⁶ e conseqüentemente a uma preparação deficiente do professor que atua na formação desse estudante, provocando um ciclo de precarizações que se torna cada vez mais complexo e pernicioso a qualquer sociedade que pleiteie se desenvolver economicamente e socialmente. Observa-se também que a crescente sobrecarga da educação a desqualifica em seu sentido humanístico e a subverte como mera ferramenta de domesticação de um ser cuja natureza é a liberdade e a sua própria emancipação. Formatar um ser dócil, conformista, cumpridor de ordens, um ser que apenas crê sem questionar o que lhe colocam como verdade é produzir uma aberração social supostamente intelectualizada, mas ignorante em sua essência. Tal estratégia demonstra ser uma contenção ao processo de evolução da humanidade, podendo dar margem ao surgimento de pessoas capazes de virarem as costas à ciência, capazes de não querer ouvir ou sequer dialogar sobre as diferenças e conjecturas que contradizem o que pensam, pessoas sem sensibilidade social e que se contentam com indulgências baratas à manutenção de uma pseudoconscientização sobre as necessidades dos outros, aqueles que são os diferentes. Basta atentar-se o elevado contingente de pessoas que, no mundo inteiro, se negam a tomar vacinas, como no caso da COVID-19, com milhões de mortos. Basta observar-se o retorno de ideologias e governos fascistas, como no Brasil, que, apesar de toda história e sofrimento causados à humanidade, conquistam corações e mentes apaixonadas e dispostas à barbárie, sem qualquer pudor, como a atualidade mostra em inúmeros casos.

Portanto, uma educação que não leva em consideração o caráter histórico, ético, social, econômico, político e cultural do ser para o qual atua, transformando o currículo num instrumento para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais de toda ordem, que formata esse ser num autômato absolutamente controlado, não pode ser chamada de educação. É uma outra coisa, um adestramento apenas, por exemplo.

A realidade que se tem na atualidade tem mostrado que a possibilidade que Giroux via em seus estudos iniciais, de se promover uma resistência, canalizar o potencial dessa

16 Os três ciclos da Educação Básica no Brasil são: o primeiro é o Ciclo I da Educação Básica equivale aos cinco primeiros anos de estudo do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano); o segundo é o Ciclo II da Educação Básica, que é aquele que acontece do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; o terceiro e último é o Ciclo III da Educação Básica, composto pelo 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

resistência entre professores e estudantes rumo a um currículo fundamentado em conteúdo crítico que pudesse enfrentar as crenças e os ajustes sociais do pensamento dominante, vai ficando cada vez mais difícil de serem implementadas, face as metamorfoses que o sistema vem implementando, na sua manutenção e sobrevivência, que restringe e dificulta cada vez mais os processos que levem os indivíduos a se tornarem sujeitos, como Freire preconizou, o que Giroux concorda ao estabelecer as dificuldades de emancipação e libertação desses indivíduos.

O que vem se observando nos trabalhos mais recentes de Giroux é o seu direcionamento e envolvimento direto sob um conjunto expressivo de ferramentas e usos técnicos de tecnologias de mídias digitais para tentar chegar à frente desse sistema complexo, que absorve o Estado e os recursos públicos.

É fundamental desenvolver a tríade da transformação na educação ao INFORMAR-FORMAR-TRANSFORMAR. As pessoas precisam saber o que se passa. Descortinar a verdade nublada por um sistema gigantesco, opressor e que não tem falta de recursos e limites em sua estruturação e reestruturação constantes. A conscientização desses requisitos que exercem o controle e o seu poder sobre as pessoas se torna essencial no processo de desvelamento necessário. Cada pessoa tem um papel importante nesse processo, mas o problema principal identificado na atualidade é a forma de comunicação, de maneira que ela seja efetiva na transmissão desses saberes, algo que parece ser ainda nebuloso em sua efetividade.

Giroux estabelece três requisitos de superação que podem reverter a condição completamente desfavorável da sociedade planetária desenhada para o futuro. Trata-se de atuar primeiro na “esfera pública”, isto é escola e currículo com um “locus” de oportunidades do exercício da democracia, da cidadania, dos questionamentos em torno das práticas comuns, do consenso, do diálogo, do debate, do estabelecimento de um discurso comum em torno da vida e da sociedade; depois, em segundo plano, o do “intelectual transformador”, que é o papel atribuído ao professor, desde o início dos estudos de Giroux, ou seja, serem os professores pessoas capacitadas, altamente envolvidas no processo, ativas e críticas, trabalhando os questionamentos em torno das necessidades de emancipação e libertação de seus estudantes, mediando-os; em relação ao terceiro e último requisito postulado por Giroux, trata-se de dar “voz”, uma necessidade visceral da manifestação individual e coletiva, expressando anseios, desejos, pensamentos do corpo de estudantes, de forma que possam ser ouvidos e participarem ativamente da sociedade no momento escolar, como um grande e real ensaio para adentrarem numa sociedade de fato democrática e não numa sociedade apenas

maquiada de democracia, como a sociedade que se transforma em mentirosa, hipócrita, cheia de conspirações oriundas de um submundo mesquinho e grotesco, porém, parte da mesma sociedade.

Toda a contextualização apresentada por Giroux demonstra o quanto ele vem trabalhando para remover qualquer possibilidade de uma “educação bancária” gerada pelo sistema de educação vigente, com os seus professores marionetes, muitas vezes cooptados por uma necessidade de sobrevivência calcada na alienação dos estudantes, que se relacionam na própria alienação. São a reprodução dos frutos que eles próprios reproduzem. Trabalham contra a humanização do homem e da própria humanidade, trabalham contra si mesmos, pois, sem capacidade de crítica e muito menos de qualquer movimento emancipatório, reproduzindo “alunos zumbis”, o resultado da prática do que Sales e Fischman (2016) chamam de “persistência da burrice” e “ideias zumbi”, por eles detectadas no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), no Rio de Janeiro, é o que prevalece.

[...] os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escola público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana (GIROUX, 1997a, p. 147).

A impressão que tal percepção passa também, é que tais estudantes “reproduzidos”, podem ser facilmente descartados da sociedade como seres viventes no planeta ou de poderem ficar perdidos, num território qualquer, sem qualquer reconhecimento por parte do sistema, de modo que não precisam sequer ser vistos. Algo que, pela análise da efetividade das políticas públicas relacionadas, em nada interessa ao macrossistema de exploração capitalista, que sempre demarca nodos de consumo e exploração, isto é, o que interessa e o que não interessa. Tal situação é o ápice da perversão civilizatória em curso, de forma consentida e repetidamente utilizada, embora nem sempre da mesma maneira. Tal situação, ressalta-se também mais uma vez aqui, que “a crise da escola é a crise da democracia”, como Giroux (2019) também retratou, ao responder numa entrevista concedida e publicada inicialmente no site do jornal espanhol *El País*, disponibilizada no Brasil, em maio de 2019, e logo depois no site da *AFBNB - Associação dos Funcionários do Banco do Nordeste do Brasil*, por meio de algumas perguntas. Três dessas perguntas são aqui reproduzidas por serem consideradas bem explicitadoras da situação percebida por Giroux:

Pergunta. O que é a pedagogia crítica?

Resposta. Não é um método que possa ser aplicado nos colégios. É uma revisão do tipo de escola que queremos. É uma tentativa de reconhecer que a educação é sempre política, e o tipo de pedagogia que se usa tem muito a ver com a cultura, a autoridade e o poder. A história que contamos ou o futuro que imaginamos se reflete nos conteúdos que ensinamos. A pedagogia tal como está exposta ataca em vez de educar. É um sistema opressivo, baseado no castigo e na memorização, que persegue o conformismo. É preciso desenvolver outros métodos que formem alunos capazes de desafiar as práticas antidemocráticas no futuro.

[...]

P. O Canadá é um exemplo de inclusão nas salas de aula. Acha que é uma referência?

R. O Canadá tem um sistema muito progressista, mas tampouco se salva. Em Ontário, o novo primeiro-ministro [provincial], Doug Ford, do Partido Conservador, suprimiu as classes de educação sexual e obrigou a retornar o currículo de 1990. Quer centrar o sistema em educar para o trabalho. Os Governos transformam a educação em algo que não deveria ser.

As universidades cada vez mais funcionam como empresas. Os estudantes viram clientes.

P. Não acha que as escolas devem preparar os alunos para as habilidades que o mercado de trabalho exige? Vão encontrar um terreno muito competitivo.

R. Não têm que preparar para o trabalho que os alunos terão no futuro, e sim para o tipo de sociedade em que eles querem viver. Eu te ofereço as habilidades digitais para que você trabalhe no Google ou no Facebook, mas você viverá numa sociedade fascista e intolerante. Isso não vale. É preciso priorizar que eles aprendam a serem cidadãos informados, quando há partidos de extrema direita que estão ascendendo ao poder (GIROUX, 2019, p. 2-4).

O ponto central a ser perseguido neste estudo é que as pessoas educadas de forma humana, crítica, libertadora, reflexiva e emancipadora é que adquirem condições de mudar o mundo e não a educação em si ou por si, apenas. A educação por si possui vários rótulos e não necessariamente transportam essa ideia fundamental de transformação da realidade histórica, social, econômica, política, ética, cultural e, por consequência, civilizatória.

Entender o currículo como um *locus* do que retrata esta pesquisa, é vê-lo de forma excepcionalmente privilegiada no entrecruzamento dos vetores de saber e de poder, do tipo de discurso e da regulação, da forma de representação e do exercício da dominação, uma vez que, somando a imposição de identidades sociais, implicam na corporificação de relações sociais produzidas (Silva, 1996, p. 23). Justamente por isto que Giroux e Shannon (1997, p. 4) reforçam a necessidade de resistência e luta pelo questionamento do currículo, assim como problematizar e intervir dentro de uma postura crítica, desvelando os espaços de uma narrativa que evidencie o contexto e os aspectos específicos, reconhecendo as maneiras pelas quais tais espaços estão impregnados por questões e relações de poder.

[...] o pensamento dialético revela o poder da atividade humana e do conhecimento humano tanto como produto quanto como uma força na determinação da realidade social. Mas o pensamento dialético não faz isso

para proclamar simplesmente que os seres humanos dão significado ao mundo. Ao invés disso, enquanto uma forma de crítica, o pensamento dialético argumenta que há uma ligação entre o conhecimento, poder e dominação. Assim, reconhece que algum conhecimento é errôneo, e que a finalidade última da crítica deveria ser o pensamento crítico, no interesse da mudança social [...] (GIROUX, 1986, p. 35).

A atualidade da educação agrega diversas armadilhas não apenas direcionadas ao estudante, mas também e em grande profusão, aos professores, que a aceitação silenciosa das muitas racionalidades tecnocráticas e instrumentais oferecidas “graciosamente” pelo sistema, operando diretamente no ensino, vem tendo a sua autonomia reduzida, cerceada e ultrajada, numa movimentação insistentemente repetida. Seja no desenvolvimento de atividades de planejamento em sala de aula, provas, livros didáticos, sites, videoaulas, enfim, toda uma gama de “facilidades” que vão sistematicamente dispensando a funcionalidade do professor, podendo o mesmo ser cada vez mais facilmente substituído por pacotes curriculares, um animador de atividades educacionais ou um autômato razoavelmente programado.

Muitos professores têm aceitado passivamente esse papel de ator coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem da atualidade, se submetendo à fundamentação desses pacotes, que passam a executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminadas e assim, legitimando a pedagogia do gerenciamento de Giroux (1997a, p. 157-164). Tal procedimento vem ganhando espaço nas instituições públicas e privadas relacionadas à educação, em que o conhecimento é fracionado em partes distintas, sofre uma padronização visando uma melhor gestão e consumo dos mesmos, fomentando processos de avaliação também padronizados e internacionalizados. Essa é a lógica que vem predominando nesse tipo de pedagogia, calcada numa redução das questões de ensino e aprendizagem a meros problemas administrativos do tipo em que se observa na alocação de professores, estudantes e demais recursos materiais relacionados. Tudo sintonizado à lógica capitalista do mercado que consegue formar o maior número de pessoas no menor tempo possível, com o menor custo, contratempos mínimos, facilitado pelo comportamento de um professor absolutamente controlado ou melhor, na linguagem de Freire, “domesticado” diante da “invasão cultural” em andamento. “Na verdade, manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de ‘domesticação’” (FREIRE, 1983, p. 28).

O resultado eminente dessa lógica de uma pedagogia de resultados estatísticos não é o ensino e muito menos a aprendizagem, ressalta-se, e sim a previsibilidade de comportamento entre diferentes escolas, um amplo público de estudantes num menor custo possível. Uma

lógica que subverte a razão pedagógica essencial, pois basta alguns poucos especialistas no currículo para determinar o que pode e o que não pode ser ministrado, assim como implementadores limitados e direcionados a essas especificações técnicas. Isto na prática resulta num completo desacordo de que cabe aos professores o envolvimento ativo na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais sob os quais ministram as suas aulas, o que na visão de Giroux e de Freire inviabiliza o fundamento de que os estudantes têm histórias, experiências de vida, práticas linguísticas, realidades sociais, econômicas e culturais diferentes, por ser ignorada, estrategicamente, nessa abordagem de pedagogia bancária ou de gerenciamento pedagógico.

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 1987, p. 40).

Essa estratégia gera a confusão de entendimento conveniente e necessária ao capitalismo de ocasião, pois provoca conflitos éticos ou “nós problemáticos”, como Dussel (2000) os conceituou, que devem ser desatados. São aporias e dilemas que geram polemicas e paralisações ao serem analisadas na perspectiva da ética de uma pedagogia crítica, problematizadora, libertadora e emancipadora. Um código de conduta que requer um esforço cotidiano em favor das imensas maiorias excluídas e vulneráveis deixadas à própria sorte, forjadas numa ética da vida e cujos sofrimentos levam a pensar e justificar a sua necessária libertação (Dussel, 2000, p. 17).

Mais uma vez a abordagem de Giroux soma e atualiza conceitos, além de ampliá-los, pois a sua concepção emancipadora sobre o currículo e a escola implicam no exercício do diálogo continuamente, algo que, com a prática, proporciona a transformação fundamental, dentro de uma janela de oportunidades de ação democrática, envolvendo os principais atores da tríade da educação: professores e estudantes numa escola, quebrando a corrente de dominação estabelecida pela hierarquia de poder vinculada ao saber, um modelo dominante. A escola precisa se transformar no espaço que a torna possível ter essas oportunidades, quase como um laboratório da sociedade desejada de um mundo democrático, cidadão e de fato civilizado.

Três conceitos são centrais a essa concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: esfera pública, intelectual transformador, voz. Tomando de empréstimo a Habermas o conceito de “esfera pública”, Giroux argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública” democrática. A escola e o currículo devem ser locais onde os

estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. [...] (SILVA, 2022, p. 54-55).

O mergulho teórico que Giroux (2000) proporciona o aprofundar das suas reflexões a respeito dos professores como intelectuais, permite também antever com mais clareza o emergir de uma “pedagogia das possibilidades”. Ele desafia a política contemporânea do cinismo, da hipocrisia e do desrespeito ao ser humano que vive numa democracia, pois aborda diversas questões de maneira objetiva e visceral. Expressa de forma contundente os vários ataques à política cultural, aos discursos multiculturais da academia, o ataque corporativo ao ensino superior e a política cultural do *império Disney*, política esta, que ele viria dez anos depois dedicar um estudo mais específico, inquietante e profundamente preocupante.

Giroux considera ainda que os professores devem ser intelectuais de oposição, como agentes catalisadores de uma oportunidade de associação do aprendizado às possibilidades de transformação social, assim como vislumbra alternativas de reformas institucionais e mudanças políticas decorrentes desse processo, que pode ser capaz de agitar a consciência do meio estudantil, possibilitando também que esses estudantes possam assumir uma postura mais participativa na vida e na sociedade, usando os diversos canais de comunicação que estiverem disponíveis e acessíveis na ocasião. Essa possibilidade surge da prática do educador a partir de um projeto político e por meio de uma linguagem crítica, capaz de abordar uma grande variedade de questões simultaneamente.

Em relação da política cultural utilizada pelo *império Disney*, Giroux e Pollock (2010) desenvolveram um importante alerta que precedeu a atual “era do capitalismo de vigilância”¹⁷. Os dois pesquisadores investigaram como as crianças e suas famílias são afetadas por uma das corporações mais influentes do planeta, que utiliza diversos mecanismos, muitos deles de modo subliminar, para dominar a mídia global e moldar os desejos, vontades, criar necessidades futuras das crianças de hoje, os consumidores de amanhã, estratégias estas camufladas por um manto de inocência em serviços de entretenimento. A *Disney* é uma organização que trabalha com cinema e oferta de *streaming* de vídeo, entre outros segmentos da cultura popular, se aproveitando de crianças, jovens e adultos, persuadindo-os. Apesar de

17 Trata-se da nova metamorfose do capitalismo, que utiliza artefatos digitais com algoritmos de inteligência artificial embarcados, sorrateiramente, por meio de diversos serviços prestados pelas tecnologias da informação e comunicação, a maioria oferecida de modo “gratuito”, visando monetizar dados dos usuários da Internet sob uma forma de vigilância e coleta silenciosas.

focalizar a sociedade americana, a *Disney* é uma corporação global a atropelar culturas diversas com a sua “invasão cultural” nada inocente, deformando outras ofertas de produções culturais, a sociedade, as práticas sociais e o consumo em si mesmo.

As teorias críticas partem de uma perspectiva de análise marxista, revistas pela Escola de Frankfurt para desenvolver diagnósticos mais pertinentes ao entendimento dos problemas e das soluções necessárias, frente a libertação e emancipação do ser humano.

É dentro desse espírito fundamental que se organiza e se sistematiza esse entendimento a respeito das similaridades e complementaridades epistemológicas sobre as contribuições de Gramsci, Freire e Giroux, em que um dos principais fundamentos é priorizar a necessidade dos subalternos, dos oprimidos e dos mais vulneráveis. Dessa forma, jamais desprezar os saberes, a identidade e os valores de quem aprende na construção de novos conhecimentos. Além disso, a percepção do papel dos professores no processo de transformação social é de suma importância no estímulo da contínua necessidade de reinvenção do ser humano, propiciando uma possibilidade real de superação do primitivo estágio de dominação de uns sobre os outros a que a maior parte da humanidade está submetida, permitindo que a “História como possibilidade” aconteça. Considerando ainda, inclusive, alternativas radicais de solução, quando a capacidade de diálogo não se torna mais possível.

A vanguarda e a importância de Paulo Freire são realçadas de forma inequívoca no artigo de Giroux (2010) publicado no *The Chronicle of Higher Education*, quando atribui a Freire a importância na construção da pedagogia crítica, que foi fortemente influenciada pelos seus trabalhos e por ser um dos mais aclamados educadores críticos. Diz ainda que Freire defende a habilidade dos estudantes de pensarem criticamente sobre sua situação educacional, problematizando-a, reconhecendo e construindo as conexões entre seus problemas individuais, as experiências da realidade e o contexto social em que eles estão imersos. Perceber sua consciência é um primeiro passo que leva à conscientização requerida da *práxis*.

Dentro desse escopo, a *práxis* que é conceituada como o poder e a habilidade de tomar uma atitude contra a opressão, ao mesmo tempo em que se estabelece a importância da educação libertadora e emancipadora. A *práxis* envolve o engajamento em um ciclo de teoria, aplicação, avaliação, reflexão, e assim sucessivamente, provocando uma continuidade no processo de transformação social: seu principal produto em nível coletivo.

What Freire made clear is that pedagogy at its best is not about training in techniques and methods, nor does it involve coercion or political indoctrination. Indeed, far from a mere method, education is a political and moral practice that provides the knowledge, skills, and social relations that

enable students to explore the possibilities of what it means to be citizens while expanding and deepening their participation in the promise of a substantive democracy. According to Freire, critical pedagogy affords students the opportunity to read, write, and learn for themselves-to engage in a culture of questioning that demands far more competence than rote learning and the application of acquired skills. That means personal experience becomes a valuable resource, giving students the opportunity to relate their own narratives, social relations, and histories to what is being taught. It is also a resource to help students locate themselves in the concrete conditions of their daily lives while furthering their understanding of the limits often imposed by those conditions. Experience is a starting point, an object of inquiry that can be affirmed, interrogated, and used to develop broader knowledge and understanding. Critical pedagogy is about offering a way of thinking beyond the seemingly natural or inevitable state of things, about challenging “common sense”. It is a mode of intervention (GIROUX, 2010).

Tanto a abordagem de Paulo Freire quanto a de Henry Giroux procuram apontar alternativas a um certo pessimismo que geralmente envolve ao tratar da educação, principalmente no que tange à formação de professores, uma formação que precisa ser contínua e de alto nível, devido a quantidade de problemas, situações desfavoráveis e abrangência do poder econômico. Apesar disso, esses pensadores se mostram sempre esperançosos e propõem alicerces para um novo perfil de professores, comprometidos com a complexidade social de uma sociedade mais justa, coletiva, que não permita ou aceite as desigualdades, as opressões, as violências, as coerções e as injustiças que se pratica e que se procura naturalizar.

Portanto, torna-se fundamental que os professores, tanto os mais experientes quanto os recém-formados que chegam, estejam cada vez mais bem preparados em relação aos individualismos excessivos, a competição exagerada, a falta de sensibilidade social, a dificuldade de estabelecer diálogos e mais generosos, em possibilitar dar a voz a quem jamais é ouvido. Em síntese, que os professores mais conscientizados de sua própria função, tão importante, possibilitem o enfrentamento cada vez maior do espaço de reprodução na escola e em sua própria formação continuada e promovam a discussão crítica, que, por sua vez, oportuniza a quebra do paradigma hegemônico cultural na educação, aumentando o seu potencial democrático.

2.3 – A ABORDAGEM DE EDGAR MORIN

O centenário pensador e pesquisador francês Edgar Nahoum, mais conhecido pelo pseudônimo de Edgar Morin, é renomado pesquisador nas áreas da antropologia, sociologia e

filosofia, embora a sua formação seja em Direito, História e Geografia. Realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. É autor de mais de (70) setenta livros, entre os quais os 6 (seis) volumes de *O Método*, que são considerados o seu trabalho mais importante. Além disso, publicou diversos artigos e conduziu pesquisas em várias áreas do saber acadêmico, desaguando importantes contribuições também na educação. Morin visa o desenvolvimento de uma “política de civilização” dedicada à cooperação entre os povos, para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e humana, num processo de renovação democrática, conforme as palavras do Papa Francisco, por meio do portal do Vaticano, quando numa comunicação à UNESCO, em referência à comemoração do centésimo aniversário de vida do autor, em julho de 2021.

Atualmente é considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos do campo de estudos da complexidade. Sua abordagem é conhecida como “pensamento complexo” ou “paradigma da complexidade” ou ainda “paradigma da transdisciplinaridade”, que segundo ele próprio, de forma absolutamente simples, como “um método para articular saberes” (BELLESA, 2021).

As pesquisas de Morin, que também é conhecido como o arquiteto da complexidade, têm contribuído para uma nova concepção do conhecimento, substituindo a especialização, a simplificação e a fragmentação entre os saberes, por meio do conceito de complexidade e da religação dos saberes, que, de forma sintética, quer dizer a capacidade de se interligar diferentes dimensões da realidade. Essa demanda, segundo Morin, é fruto das necessidades surgidas de forma mais contundentes a partir da última metade do século XX, ligadas ao campo das ciências exatas e naturais, das teorias da informação e comunicação, da cibernética e, mais recentemente, da inteligência artificial, com o objetivo de superar as fronteiras estabelecidas entre os saberes e suas disciplinas, atravessando-as e reconectando-as por meio do que ele chamou de transdisciplinaridade e o seu “método”.

O professor da USP e conselheiro do IEA, José Roberto Castilho Piqueria, discutiu a proposta de uma engenharia da complexidade por meio de argumentos calcados no pensamento complexo de Edgar Morin em uma palestra proferida em 2017, ao alegar ser “imprescindível aprender a superar a fragmentação de saberes, em especial nos espaços educativos”. Além disso, concluiu sua apresentação naquela oportunidade com um fechamento em que sustenta que

O pensamento complexo aplicado às cidades inteligentes e à internet das coisas começaria pelo pensamento antropológico, integrando o biológico e o físico.

Uma cidade inteligente começa pela cultura e pelo conforto e qualidade de

vida da população que a ocupa sendo, portanto, um sistema de sistemas, definido e concebido caso a caso.

Pensando no território brasileiro, não há como achar que tornar São Paulo inteligente seja colocar semáforos sincronizados nos grandes corredores de tráfego ou monitorar as áreas de enchente. Há muitos problemas anteriores: déficit habitacional, pobreza, concentração de populações em áreas de infraestrutura precária, crianças fora das escolas, criminalidade e tantos outros. A Engenharia da Complexidade contém em sua proposta a integração de todos esses fatores, formando os chamados sistemas de sistemas. Essa forma de pensamento melhora a eficácia das soluções, mas como toda solução, é incompleta, pois jamais poderemos ter um saber total: “A totalidade é a não verdade” (Morin, 2005).

Trata-se de enfrentar um emaranhado de inter-relações e realimentações, a incerteza e a contradição usando as ferramentas conceituais já desenvolvidas e as novas, emergentes de diferentes e inovadoras linhas de raciocínio.

Conciliar unidade e diversidade, continuidade e rupturas é tarefa do pensamento complexo que, semelhante aos sistemas lógicos, é incompleto. [...]

Uma engenharia que leva em conta o físico sem “fiscismo”, o biológico sem “biologismo” e o antropológico sem “antropologismo” é a proposta da Engenharia da Complexidade, indo além do complicado e passando pelo consciente, talvez diminuindo as desigualdades, mantendo o respeito à identidade (PIQUEIRA, 2018, p. 369).

Pode-se inferir que, na atualidade, as questões que afetam a humanidade requerem uma abordagem pertinente ao pensamento complexo, pois a constatação que se tem é que o mundo reproduz continuamente, diante de uma abordagem capitalista, quase que automaticamente, de uma forma geral, em quase todos os campos da vida. Esta visão não coloca o planeta e nem o ser humano na centralidade necessária para a resolução dessas questões, o que na prática, agrava e aprofunda mais ainda os diversos desequilíbrios e crises criadas em diversos segmentos das atividades humanas. De forma bem objetiva, essa abordagem diz que existem crises em todas as áreas e que tal percepção não ocorre por acaso, e sim, devido a um movimento convergente de fatos e acontecimentos diversos, espalhados em todo o planeta, que precisam ser considerados.

Trata-se de uma engrenagem que desencadeia o desequilíbrio e a desordem. Os governantes precisam se conscientizar disso para que a ordem seja restabelecida. O aprofundamento dessa linha de discernimento leva o questionador a uma reflexão e percepção poderosa: há um direcionamento da ciência clássica dominante fundamentado em ideais capitalistas tão enraizados que, quando questionados, logo levantam defesas, como se o poder estivesse sendo ameaçado e atacado, fomentando a antialogicidade como uma “cortina de fumaça”. Desta forma, têm imensa dificuldade de estabelecer qualquer ponte de diálogo que possibilite a transformação da realidade junto à “magnífica aventura do conhecimento”.

De uma forma objetiva, pode-se entender a teoria da complexidade por meio de três princípios fundamentais:

- 1) O conhecimento é inacabado: tudo está nessa condição de ser inacabado, incompleto;
- 2) O conhecimento é complementar: os saberes são incrementais, pois se complementam todo o tempo diante de aspectos inovadores; e
- 3) É necessário privilegiar o desconhecido: a partir do conhecimento já estabelecido deve-se buscar o seu componente desconhecido, de forma a se adicionar saberes.

Portanto, Morin estruturou a teoria da complexidade de uma forma diferente de pensar e entender o mundo, ressaltando que não se trata de uma negação desse “entender o mundo” e sim de dar maior amplitude de discernimento conceitual desse mesmo mundo. Ele parte da relação entre os saberes fragmentados pela ciência moderna e seu paradigma tradicional, apresentando a possibilidade de coexistência harmoniosa de ideias antagônicas, complementares e concorrentes entre si, preenchendo uma lacuna que o paradigma tradicional tenta, mas não consegue mais explicar¹⁸. Dito de outra forma, Morin sinaliza para a educação e, por intermédio dela, se adquirir a conscientização necessária que permitirá transformar o mundo, seguindo uma prática de discernimento que envolve “ação-reflexão-ação”, iniciando, desta forma, a tangenciação com o pensamento freiriano em alguns pontos muito importantes e quase sempre despercebido. Todavia, usando uma linguagem e um vocabulário diferente. Desvela sua proposição de entendimento por outros caminhos, mesmo nutrindo uma base marxista em sua fundamentação. Assim, estabeleceu jornadas sobre os desafios de como se conciliar e reconciliar diante dessa complexidade e evidenciou a necessidade de, por meio de um método, como organizar o conhecimento, como criar as condições de enfrentamento à complexidade, como considerar as peculiares singularidades dos seres humanos, mesmo diante de seus aspectos físicos, biológicos e antropossociológicos (Morin, 2001b; 2013; 2015; Petraglia, 2011; Estrada, 2009).

18 A respeito da Teoria da Complexidade, Morin afirma que vivemos sob o império dos princípios da disjunção, o qual ele chama de “paradigma da simplificação”, o que tende a gerar uma percepção o mundo a partir da fragmentação de suas partes (MORIN, 2015, p. 15). Não obstante, Moreno (2002, p. 17) acrescenta que, a partir do diagnóstico da crise da ciência no século XX, deu-se início a estruturação de uma linha de abordagem científica conhecida como “novas ciências”, com pesquisadores que buscavam e ainda buscam propor um novo paradigma para as ciências, mais amplo em seu escopo de abordagem, dentre os quais destacam-se, além de Edgar Morin, Gregory Bateson, Francisco Varela, Humberto Maturana, Souza Santos, Ilya Prigogine, Benoit Mandelbrot e Niklas Luhmann.

Todavia, cabe ressaltar que Morin não busca invalidar o paradigma clássico e sim redirecioná-lo, reconduzi-lo aos seus limites da capacidade explicativa a que se propuseram originalmente. Os usuários do paradigma tradicional embutem uma arrogante visão expansionista de suas propriedades e a pretensa capacidade de tudo explicar, generalizando a sua eficácia, como se pudessem iluminar e dar sentido a tudo, ao se estabelecer interpretações supostamente corretas em vários segmentos dos saberes. O que não ocorre na prática. Não se sabe se por preguiça cognitiva de revirar algo que se encontra em uma área de aparente conforto intelectual. Conforme Adrian Estrada observa muito apropriadamente que, segundo Morin,

[...] a questão paradigmática vai além de simples questões epistemológicas ou metodológicas [...], funda-se numa outra razão – razão aberta –, que se caracteriza por ser evolutiva, residual, complexa e dialógica (ESTRADA, 2009, p. 86).

Morin se fundamenta nos conceitos construtivistas de Jean Piaget ao refletir o processo de elaboração da razão por meio de uma série de construções operatórias que permitem mudanças paradigmáticas inovadoras na estruturação dos saberes dentro de contextos extremos, tanto “não racionais” como “absolutamente racionais” em termos residuais. Reconhece a complexidade inerente à relação entre sujeitos e objetos, ordem e desordem, que suscitam atenção redobrada no entendimento das diversas incertezas associadas. Também propõe certa dialogicidade, ao administrar a recursividade conceitual oriunda de diversos esforços de compreensão, tanto em termos complementares quanto concorrentes e, até mesmo, antagônicos entre si, uma vez que tende-se a perceber o mundo a partir da fragmentação das suas partes, como corpo e alma, razão e emoção, sujeito e objeto, por exemplo.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a de unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie humana *Homo Sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2011, p. 49-50).

O entendimento a respeito do significado do pensamento complexo não se trata de algo trivial, pois vai contra algumas “lógicas pré estabelecidas” difíceis de serem enfrentadas num primeiro momento. Pretende-se explorar os conceitos de “ordem” e “desordem” para uma primeira aproximação, pois, quando Morin fala em ordem ele ultrapassa, extrapola o antigo conceito de lei geralmente entendido e a ela associado. Isto quer dizer que essa conceituação original continua existindo, calcada no determinismo dessa associação, significando estabilidade, constância, regularidade, rigidez, repetição, padrão. Todavia, também existe uma outra significação, como a noção de estrutura, interação, recursividade e, ainda, singularidade, que são inerentes à conceituação de desordem. Portanto, nessa nova conceituação, assume as características objetivas e subjetivas, numa percepção dual ou bipolar: o polo objetivo implica agitação, colisão, dispersão, irregularidade, ruído, erro e instabilidade, por exemplo; o polo subjetivo está ligado à “impredictibilidade ou da relativa indeterminabilidade”, algo que, em relação a “desordem, para o espírito, traduz-se pela incerteza” (MORIN, 2019, p. 200). Isto também quer dizer que, todo processo de ordem se dá em função da possibilidade de se ter maior desordem.

Portanto, a lógica do pensamento complexo de Morin quebra com esse entendimento associado ao paradoxo ordem e desordem tradicionais, pois sugere uma forma diferente de pensar o mundo a partir da religação dos saberes fragmentados pela ciência moderna e seu paradigma tradicional apresentando a possibilidade de coexistência harmoniosa de ideias antagônicas, complementares e concorrentes entre si. Assim, um “mundo absolutamente determinado, como também um mundo absolutamente aleatório, são pobres e mutilados; o primeiro é incapaz de evoluir e o segundo é incapaz de nascer” (MORIN, 2019, p. 120).

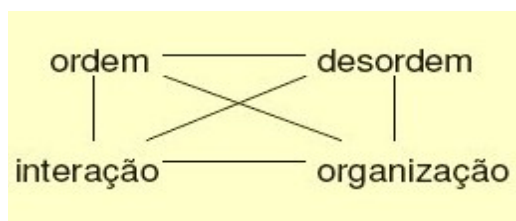
Avançando sobre o entendimento do pensamento complexo observa-se, numa segunda aproximação, que os conceitos de “ordem” e “desordem”, vistos anteriormente, são afetados por um aspecto fenomenológico decorrente da “interação” e uma certa dinâmica da “organização” resultante. Verifica-se que neste cenário interação e organização são dinâmicas permanentes que geram uma retroação sistêmica¹⁹. Tem-se numa desorganização das

19 Cabe ressaltar que Morin fala de sistemas, teoria de sistemas e teoria da informação. Sobre a Teoria Sistêmica refere-se ao seu potencial de abrangência teórica, posto que qualquer coisa pode ser vista como um sistema, apresenta aspectos da teoria dos sistemas, tais como as diferentes direções operacionais que ela pode assumir para quem faz uso dela, destaca ainda que a origem do sistemismo é o mesmo da Cibernética, área mais específica que Morin também tem relevante contribuição, pois apresenta as principais virtudes sistêmicas (o centro teórico ter uma unidade complexa e não unidade elementar, assim o todo não se reduz as partes; a noção de sistema ser ambígua; situar-se em um nível de transdisciplinaridade e, por isso, ser abrangente). Nas passagens sobre o sistema aberto, ele aborda sobre a origem do conceito, que está na noção da termodinâmica. Morin faz uso da noção de sistema aberto ou fechado para dar base à sua teorização sobre a complexidade: relação de equilíbrio e desequilíbrio, necessária para manutenção dos sistemas, e relação dos sistemas com o meio (relação essa constitutiva do sistema e não só de dependência). Nesse ponto, Morin ainda destaca a ideia de

estruturas de um dado sistema e conseguinte reorganização do mesmo. Desta maneira emerge o conceito de auto-organização que consiste na consideração de que “o todo está no interior da parte que está no interior do todo”. Esta abordagem proposta por Morin legitima a importância da vida no processo de interação, levando o autor a elaborar um modelo de representação esquemática por ele designado de “tetragrama organizacional” ou “tetragrama de Morin” (Figura 01 abaixo), que se propõe a demonstrar essa relação entre ordem e desordem, que também implica em interação e organização. Além disto, cabe ressaltar que esses quatro conceitos se inter-relacionam numa multiplicidade de possibilidades relacionais, que traduzem a essência do pensamento complexo como um esquema de possibilidades que agrega a imprevisibilidade, a incerteza, que

[...] respeita diversas coerências, trabalhando e aceitando o antagonismo, a complexidade e a contraditorialidade, que, antes de serem desintegradores, interagem e reorganizam o sistema. Ou seja, ele utiliza-se do **anel tetralógico** para explicar essa relação recursiva (circuito de alimentação recíproca), complementar (sociedades, associações, mutualismos), concorrente (competições e rivalidades) e antagonista (parasitismos, depredações) (MORIN, 2001a *apud* ESTRADA, 2009, p. 88).

Figura 01: Tetragrama Organizacional de Edgar Morin



Fonte: MORIN (2019, p. 204)

As reflexões do Morin assim como Freire transbordam poesia e profundidade, buscando traduzir o complexo de forma dialógica, compreensível e objetiva, como exemplo demonstrado a partir do diálogo manifesto entre esses conceitos do tetragrama organizacional: “[...] cada um deles chamando o outro, cada um precisando do outro para se constituir, cada um inseparável do outro, cada um complementar do outro, sendo antagônico ao outro” (MORIN, 2019, p. 204). Portanto, trata-se de uma necessidade de convivência mútua, de interação e trabalho conjunto entre esses princípios que expressam o pensamento complexo e a sua origem de ser.

sistema aberto no pensamento na psicologia e na antropologia; fala sobre o teorema de Gödel e destaca ainda a entrada da teoria de sistemas nas Ciências Humanas. Ao se reportar sobre a informação, Morin afirma que se trata de uma noção importante, porém problemática, e exige um aprofundamento teórico. O autor fala das problemáticas das abordagens que foram dadas (comunicável e estatística), o campo de emergência (telecomunicações) e explicita as relações que a informação se estabelecem com a física e principalmente a biologia.

Morin também utiliza macroconceitos, assim como nesta pesquisa, os quais utiliza-se a denominação de tríades, o que aqui é chamada de tríade da complexidade ao relacionar SISTEMA-INTERAÇÕES-RE/ORGANIZAÇÃO, justamente devido aos elementos influenciadores da recorrência da organização, em relação à produção de uma unidade complexa entre componentes ou indivíduos, por garantir uma relativa solidariedade nessas ligações, como a ocorrência duração, apesar de possibilitar a ocorrência de ruídos e perturbações aleatórias (Morin, 2019, p. 205).

O ponto chave da abordagem de Edgar Morin que mais interessa a esta pesquisa é decorrente da compreensão de que toda essa conceituação possibilita prever certa consciência da multidimensionalidade sistêmica e, com isto, reconduzir à constatação de que toda visão parcial e unidimensional é pobre, porque ela está isolada das outras dimensões da vida em seus aspectos econômicos, sociais, biológicos, psicológicos, culturais, políticos e principalmente educacionais. Uma visão nessa perspectiva não consegue reconhecer o componente humano numa importante parcela de seres viventes deste planeta, mesmo diante de suas características simultaneamente físicas, biológicas, culturais, sociais e psíquicas, isto é, as características dos seres complexos inerentes à teoria da complexidade num mesmo sistema, o que o faz perceber também a previsibilidade de um “paradigma perdido: a natureza humana” (Morin, 2001a, p. 139; 1973, p. 201-202).

A ciência clássica fundou-se no uno reducionista e imperialista, que rejeita o diverso como epifenômeno ou escória. Torna-se evidente, que, sem um princípio de inteligibilidade que leve à apreensão do uno na diversidade e da diversidade no uno, somos incapazes de conceber a originalidade do sistema, pois o “sistema é uma unidade que vem da diversidade, que liga a diversidade, que comporia a diversidade, que organiza a diversidade, que produz a diversidade” (MORIN, 2001a, p. 139). É assim, uma noção que permite orientar nossa maneira de perceber, de conceber, de pensar de modo organizacional – de maneira complementar, concorrente e antagonista, nos moldes da relação recursiva – a realidade (ESTRADA, 2009, p. 89).

Após essa equalização conceitual sobre o pensamento complexo, cabe direcionar o foco para a educação e a sua centralidade nesta pesquisa. Portanto, Morin há anos vem enfatizando que a maior urgência no campo das ideias não é rever doutrinas e métodos, mas elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento. No lugar da especialização, da simplificação e da fragmentação dos saberes, ele propõe o conceito da complexidade. A lógica dessa postura na educação é que ela se torna um sistema fechado por sua autodefesa, separando os conhecimentos de maneira artificial, por meio de disciplinas, negando a sua interação natural e espontânea. As disciplinas fechadas ensinam o estudante a ser um

indivíduo adaptado à sociedade, impedindo-o de compreender os problemas do mundo e de si mesmo.

Morin também é contundente a respeito da figura do professor, por entender que este papel é determinante para se consolidar um modelo de educação que melhor se aproxime de uma conceituação ideal, devido ao aspecto de mediação no processo de ensino e aprendizagem, mesmo considerando outros ambientes de aprendizagem, como pela via da internet, por exemplo. Ele vai mais além, pois identifica na figura do professor a potencialização de desenvolvimento do senso crítico do estudante, principalmente no apoio àquilo que esse estudante precisa aprender a aprender²⁰, assim como elucidar dúvidas e acrescentar conhecimentos.

Nos últimos quarenta anos Morin vem batendo nessa tecla da necessidade de um novo modelo educacional, em que se possa fornecer subsídios aos aprendentes de conhecimento, algo que a escola não ensina e nem está preocupada com isso, quiçá sobre uma verdadeira transversalidade entre os conhecimentos. Em suas palavras:

O modelo de ensino que foi instituído nos países ocidentais é aquele que separa os conhecimentos artificialmente através das disciplinas. E não é o que vemos na natureza. No caso de animais e vegetais, vamos notar que todos os conhecimentos são interligados. E a escola não ensina o que é o conhecimento, ele é apenas transmitido pelos educadores, o que é um reducionismo.

O conhecimento complexo evita o erro, que é cometido, por exemplo, quando um aluno escolhe mal a sua carreira. Por isso eu digo que a educação precisa fornecer subsídios ao ser humano, que precisa lutar contra o erro e a ilusão (MORIN, 2017).

Morin se junta a Freire, que se juntam a Giroux, que se juntam a Gramsci e que se juntam a Marx quando inferem que “é preciso educar os educadores”. Quando perguntado em entrevista concedida em São Paulo, em 2017, quando num evento para o *Fronteiras do Pensamento*: “Qual a sua opinião sobre o sistema brasileiro de ensino?” Não titubeia de forma alguma em responder à jornalista:

O Brasil é um país extremamente aberto a minhas ideias pedagógicas. Mas, a revolução do seu sistema educacional vai passar pela reforma na formação dos seus educadores. É preciso educar os educadores. Os professores precisam sair de suas disciplinas para dialogar com outros campos de conhecimento. E essa evolução ainda não aconteceu. O professor possui uma missão social, e tanto a opinião pública como o cidadão precisam ter a consciência dessa missão (MORIN, 2017).

20 Essa terminologia usada por Morin é em relação a um processo de saber adquirir conhecimento e não como a “pedagogia das competências e habilidades” ou “pedagogia do aprender a aprender” o utiliza, que não valoriza o conhecimento e a sua aquisição.

Assim como Freire (1987) percebeu uma formação no processo de ensino e aprendizagem que se relacionava ao modelo de aquisição de conhecimentos prontos e acabados, cabendo ao professor a função de depositar tais conteúdos mecanicamente na cabeça de seus estudantes, por meio de metodologias que envolviam a repetição, a cópia e a memorização de conteúdos e procedimentos propostos em sala de aula, nos quais deu o nome de “educação bancária”; Morin (2011) também percebeu a docência mecânica, descompromissada e reducionista, se utilizando de uma visão fragmentada como efeito do paradigma tradicional de ensino e aprendizagem, o paradigma também conhecido como *newtoniano cartesiano*, que vem impondo uma característica educacional desde o século XVII, portanto, tem-se mais de 400 anos de uma hegemonia de modelo educacional.

O exercício de estabelecer um diálogo entre Freire e Morin vem sendo realizado por alguns pesquisadores²¹ de forma bastante proveitosa e inspiradora. São diversos trabalhos com diferentes graus de profundidade na pesquisa, porém, que refletem a importância de se estruturar esse e outros diálogos como a base da reestruturação da educação, aqui denominada transformação. Mantém uma sintonia maior com os aspectos transformadores, emancipadores, complexos, possíveis, integrais e disruptivos, dentro de um contexto histórico, social e cultural. Não cabe a esta pesquisa avançar num território tão amplo de forma tão criteriosa, pois transcenderia mais ainda, embora desafiador, os objetivos traçados no escopo da mesma. Não obstante, evidenciaria a existência de muitas convergências, embora como já registrado, haja, necessariamente, também divergências, pois, têm-se um amplo referencial teórico definido que justifica essa complexidade em termos de ordem e desordem, interação e organização, de forma a melhor estabelecer um posicionamento restaurador do conhecimento perdido, fragmentado e disperso na história da humanidade.

[...] a necessidade de pensar em conjunto na sua complementaridade, na sua coerência e no seu antagonismo as noções de ordem, de desordem e de organização obriga-nos a respeitar a complexidade física, biológica, humana. Pensar não é servir às idéias de ordem e desordem, é servir-se delas de forma organizadora, e por vezes desorganizadora, para conceber nossa realidade [...] A palavra complexidade é a palavra que nos empurra para que exploremos tudo e o pensamento complexo é o pensamento que, armado dos princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas, idéias claras, patrulha no nevoeiro o incerto, o confuso, o indizível (MORIN, 2019, p. 180-181).

2.4 – A ABORDAGEM DE JURJO TORRES SANTOMÉ

21 São muitos os estudos neste sentido e a pesquisa acessou alguns deles como: Brauer e Freire (2021); Prigol e Behrens (2020); Guimarães (2020); Santos (2018); Gati (2016); Behrens (2014); Silva e Infante-Malaquias (2012); Nascimento (2007); Moita Lopes (2006); Fabrício (2006); Romão (2000) e Delors (1999).

O professor Jurjo Torres Santomé é um dos pensadores do campo da educação mais referenciados nos estudos curriculares da atualidade. Tem dedicado grande parte do seu trabalho e atuação acadêmica predominantemente a esse campo, embora também seja formado em psicologia, além de pedagogia. Ele coordena o grupo de pesquisas *Inovações Educativas*, na *Universidade da Coruña*, na Espanha, onde é Diretor do Departamento de Pedagogia e Didática e catedrático em Didática e Organização Escolar. Já esteve no país algumas vezes, concedendo palestras, apresentando seus livros, onde apenas alguns estão publicados no Brasil, e sendo oportunamente entrevistado. A pesquisa procura utilizar parte de seu trabalho devido a sua significativa atualidade de pensamento e proposições sintonizadas com o mundo atual. Os indivíduos têm desenvolvido comportamentos, posturas, falas diversas perante a vida em sociedade numa mesma casa comum, limitada, sucessivamente agredida e constantemente posta à prova, em sua sobrevivência ou não, em sua destruição ou superação. Suas contribuições sobre o currículo integrado e a justiça curricular ou justiça social²², são predominantemente uma relevante fonte de informação. Algo que inspira a concertação dos conceitos anteriores abordados principalmente por Freire, Giroux e Morin, entre outros, trazendo certa atualização reflexiva em todo o escopo deste trabalho. Torres Santomé trata com grande objetividade e simplicidade alguns enfoques cruciais, aqui defendidos, e que compõe as respostas às hipóteses formuladas. É um pensador que dá o tom adequado para o desfecho necessário, aqui desejado. Situa o debate num plano de severidade e de complexidade de grande relevância para a sociedade, atento à atual transformação do capitalismo digital e o aproveitamento desse momento por parte de grupos contrários à cidadania e à equidade de uma vida democrática. Tem-se a todo tempo e em vários locais do planeta, diversas tentativas, algumas com sucesso e outras com fracassos, de ideologias políticas extremistas, fundamentalistas, antifascistas e neonazistas que requerem uma abordagem direta e radical em relação a estes seus aspectos identitário, justamente em prol da vida, em prol do futuro da humanidade e em prol de toda a sabedoria e conhecimento gerados pelas ciências, sujeitas a vários tipos de *negacionismos*.

O autor possui uma visão de currículo integrado que a pesquisa se utiliza em seu contexto epistemológico, pois atua no fortalecimento da inclusão escolar, devido a sua finalidade, que é contribuir para que os seus conteúdos culturais e escolares, geralmente organizados de maneira disciplinar, possam trabalhar e pesquisar de modo interdisciplinar.

[...] As disciplinas moldam a mente, o modo de ver e de interagir com a realidade. Se somos formados sobre a base de matérias escolares parceladas

22 O termo “justiça social” destoa em sua tradução do Espanhol para o Português, segundo o autor, sendo o termo “justiça curricular” mais adequado.

em microdisciplinas, acabaremos por aprender a ver e analisar a realidade de modo parcelado, fragmentado, como compartimentos estanques. Entretanto, a realidade não existe como compartimento estanque, está tudo misturado, inter-relacionado, mas cada um de nós passa a se comportar como esses ignorantes sábios, somos sábios de uma parcelinha e, com essa parcelinha, tratamos de explicar, ver e solucionar todos os problemas que há no mundo e isso tem efeitos secundários ou colaterais [...] que costumam ser muito prejudiciais para pessoas e para o planeta (TORRES SANTOMÉ, 2022, p. 35).

A concepção de currículo inclusivo de Torres Santomé (2022, p. 36-37) se fundamenta no conceito de justiça social, que assume uma obrigação política e moral com que todos os coletivos sociais possam ter de fato condições de acesso às escolas e em condições dignas. Isto quer dizer que esses indivíduos estejam bem alimentados (sem fome de comida); que suas famílias tenham condições e infraestrutura para manter seus indivíduos sob atenção e proteção; que tenham uma casa para morar; que tenham um trabalho digno, assim como, um salário também digno; que tenham os cuidados às necessidades afetivas atendidos etc. Ou seja, os indivíduos precisam ter acesso aos elementos necessários para se estabelecer a justiça social e educativa seja estabelecida. Arelado a esse conceito, a justiça curricular e a justiça democrática são dimensões de uma mesma ideia. É ela quem determinaria a forma desse processo curricular acontecer. Ela é quem organiza os espaços, a aula, os recursos didáticos, as metodologias, os agrupamentos de estudantes para a prática das tarefas e aprendizagens escolares, para os diferentes agrupamentos de coletivos sociais em atendimento, se utilizando de um comportamento absolutamente respeitoso e justo a cada um dos membros desses coletivos, tratando-os como iguais em direitos e também como diferentes, ao mesmo tempo. Tem-se dessa forma, uma maneira produtiva de converter os coletivos silenciados em visíveis, atendendo a cada uma de suas necessidades.

O professor Torres Santomé (2013, p. 13-222) ao aprofundar sua análise em sua pesquisa sobre o currículo, passa a identificar determinadas características nas práticas pedagógicas utilizadas, que dificultam e até inviabilizam um ensino com características democráticas e emancipatórias que possam viabilizar o seu conceito de justiça curricular, também chamada de justiça social. Os saberes e as práticas relacionados a essas características são deturpados e em vez de se apresentarem de forma a facilitar a aprendizagem, se comportam de maneira absolutamente contrária. Passam a ser verdadeiros obstáculos para que se efetive um ensino dentro das características da justiça curricular, isto é: comprometido com a sociedade, permitindo que as crianças, jovens e adultos, na fase de escolarização, possam desenvolver e experimentar diferentes possibilidades de transformação da sua própria realidade social a que estão submetidos. Torres Santomé propõe expandir as

possibilidades de informação e formação para que, dentro de uma socialização crítica, emancipatória, reflexiva, solidária e consciente, possam ser potencializadas as condições inerentes a esses grupos sociais, dentro de suas próprias características culturais, para que se obtenha uma formação ampliada, integrada, que ela possa levar à imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica, principalmente devido ao impacto produzido à vida neste início de século, em que as doze revoluções do presente demandam conhecimentos necessários para entender a sociedade e poder participar dela efetivamente, a saber:

- 1) Revolução nas tecnologias da informação e comunicação;
- 2) Revolução nas comunicações;
- 3) Revoluções científicas;
- 4) Revolução na estrutura das populações das nações e dos estados;
- 5) Revolução nas relações sociais;
- 6) Revoluções econômicas;
- 7) Revoluções ecológicas;
- 8) Revoluções políticas;
- 9) Revoluções estéticas;
- 10) Revoluções de valores;
- 11) Revoluções nas relações de trabalho e no tempo de lazer; e
- 12) Revoluções na educação.

Tem-se, diante desse complexo quadro, imensas transformações em curso que convergem com a lógica dos problemas contemporâneos assolando todas as sociedades, uma a uma, os elementos que também convergem junto a demanda de se resolver a equação civilizatória que gradativamente vai afetando a todos também. Neste contexto, Torres Santomé busca elucidar cada um desses pontos e os abordando dentro de uma visão política e crítica junto ao sistema educacional, identificando um imenso “caldeirão em ebulição” na sociedade, com todas essas revoluções em grande atividade.

O ponto a destacar do generoso trabalho desenvolvido pelo autor junto aos processos educacionais é uma certa capacidade de retorno, mesmo diante de muitas crises e ataques de toda ordem, numa sociedade em tamanha tensão revolucionária. É como uma resposta por meio de práticas que vão sendo descortinadas por meio de saberes e fazeres, que são frutos do embate do dia a dia, como uma necessidade de se encontrar soluções para tantos problemas ao mesmo tempo, algo tecido em conjunto, construído coletivamente no chão da sala e de aula e com isto envolvendo todo o ambiente escolar, de modo que passam a ser materializadas no

currículo integrado. Uma produção coletiva e inclusiva que produz uma contribuição imediata para a sociedade, ao retornar a ela por meio de seus mais novos autores, os próprios estudantes que participaram desse processo educativo, resgatado pela via democrática, crítica e emancipatória. É dessa forma que Torres Santomé identifica uma alternativa válida de transformação, se utilizando de tudo que foi compartilhado pelo caminho da informação e da formação, reunindo e trabalhando a potencialidade de todos os conteúdos outrora relegados a uma importância menor ou até mesmo não considerados.

É preciso aceitar a pretensão de que o século XXI deve ser o século da justiça social, da paz, da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso. Nosso século deve se caracterizar pela empatia e compaixão, mas no sentido etimológico da palavra: sofrer juntos, compreender o estado afetivo e emocional do outro; seguir uma via que facilite aprender a valorização dos demais como iguais e o respeito a eles. Portanto, é preciso dar maior ênfase à educação das emoções, à compaixão como meio de fomentar a ajuda e à compreensão do outro (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 163).

Essa abordagem utilizada permite desenvolver uma proposição de intervenção nos conteúdos escolares, exponenciando toda a sua multiculturalidade no âmbito planetário, a casa comum que se vive, sempre dentro do enfoque educacional, tanto pela vertente do ensino como da aprendizagem. Entende-se como uma alternativa que potencializa questionamentos diversos, abre espaços para se problematizar qualquer situação, impulsiona reflexões espontâneas que permitem ultrapassar as fronteiras estabelecidas para os conhecimentos tradicionais, visa superar as complexidades da vida e da subalternidade imposta a muitos grupos sociais, para que, a partir desse ponto, possam ser convertidas em saberes adquiridos e compartilhados, nas seguintes modalidades: segregação, exclusão, desconexão, distorção, psicologização, paternalismo, pseudotolerância, infantilização, realidade alheia ou estranha e presentismo (sem história). É justamente devido ao debate que essa percepção origina, que se identifica que os estudantes estão sendo expostos a uma cultura deturpada, preconceituosa, retrógrada e fechada, distanciando-se desse modelo de justiça social e assim perpetuando conflitos.

Mediante a deformação, o silenciamento e a manipulação de determinados dados e situações, busca-se construir uma história e uma ciência na medida, ou seja, uma ciência racista, sexista, classista e homofóbica (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 284).

Conforme Morais (2015) observa e sintetiza de maneira contundente, os estudantes sabem e têm experiência sobre os saberes relacionados a eles, o que configura a valorização da cultura circundante e a importância de sua utilização dentro dessa perspectiva de resgate do processo educacional em sua essência integradora absoluta:

A inclusão destes inúmeros saberes, como o que os educandos sabem e tem de experiência; a valorização da cultura circundante; o estabelecimento de relações horizontais com o mundo, com inúmeras pessoas; o contato com expressões artísticas; as reflexões acerca do papel social de que cada sujeito possui na sociedade; uma visão e atuação consciente e política; em suma, o exercício da cidadania, são questões emergentes e necessárias para serem trabalhadas na escolarização, tendo como pressuposto básico as abordagens trabalhadas no currículo escolar (MORAIS, 2015, p. 261).

Portanto, percebe-se uma poderosa e atualizada conexão entre a interpretação de uma entre onze das famosas e curtas notas filosóficas desenvolvidas pelo jovem filósofo hegeliano Ludwig Feuerbach, escritas por Karl Marx em 1845, sobre a *Terceira Tese de Feuerbach*, com a conclusão que Torres Santomé chega, pois

Educar cidadãos democráticos e justos implica a reconstrução da imagem dos “Outros”, não somente para que se sintam respeitados e acolhidos, mas também, e muito especialmente, para que “nós” possamos deixar de ser racistas (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 276).

2.4 – ABORDAGENS COMPLEMENTARES

Outros autores têm trazido contribuições diversas dentro de uma linha de abordagem que promova uma pedagogia de natureza progressista e nessa linha de abordagem, um currículo também progressista. Diante desta perspectiva, cabe ressaltar que isto significa reunir os aspectos críticos, libertadores, emancipadores, reflexivos, participativos, democráticos, populares e saber lidar com a complexidade da vida exigida nos tempos atuais, numa convergência de saberes por meio de aproximações epistemológicas de uma pedagogia fundamentada em critérios históricos, sociais e culturais.

De uma forma geral, tem-se significativos avanços em termos de propostas de educação; assim como de tipos de escolas; de currículos; de teorias sobre a educação; de processos avaliativos; de metodologias de ensino e aprendizagem; de abordagens didáticas; de gestão; de comunicação; de formação continuada; de remuneração de professores; de carreiras profissionais na educação; de infraestrutura escolar; e desenvolvimento de relacionamentos junto ao entorno comunitário das escolas. Um avanço as vezes solitário e pontual, porém outras vezes coletivo e induzido nos diversos processos ligados à educação. Algo que torna a educação mais fluida; permitindo o “desatamento de nós” ideológicos nem sempre visibilizados com facilidade; implementando inovações tecnológicas; e possibilitando melhor direcionamento e utilização dos seus sempre parcos recursos associados. Dessa forma, vai se possibilitando e potencializando uma atuação mais plena do processo educacional, tanto no

ensino como na aprendizagem, principalmente no atendimento as necessidades das classes sociais sujeitas a maior vulnerabilidade social e comum descaso das elites, da própria sociedade e principalmente do Estado. Esta lógica de estruturação e atuação na educação é que permite o desenvolvimento mais amplo de uma consciência crítica e emancipadora nos indivíduos, elementos considerados fundamentais na atualidade, principalmente para se lidar com um inesperado mundo em constante transformação e acelerada inovação, destacando-se aqueles saberes associados aos campos das tecnologias, do trabalho, da sociabilidade e principalmente da cidadania. Além disto, é uma lógica que busca despertar aqueles muitos indivíduos que vivem numa condição de opressão, algo que parece arcaico e não é. Trata-se da grande oportunidade de oferecer e utilizar as condições que permitam o despertar e o sedimentar de um grau maior da conscientização de si, dos outros ao seu redor e do mundo nesses indivíduos, propiciando uma prática no dia a dia da atividade educacional capaz de transformar cada um desses indivíduos, seus grupos comunitários, quiçá a própria sociedade em que vivem.

É comum rotular os educadores que procuram desenvolver essas abordagens de esquerdistas, socialistas ou comunistas, principalmente nos tempos atuais, diante de uma conotação extremamente negativa e pejorativa, face a farta proliferação de conceitos deturpados, rotulações preconceituosas e radicalizações ideológicas em nome de uma ignorância e estupidez sem precedentes. São extremismos que dificultam qualquer possibilidade de diálogo, justamente o diálogo, a base do entendimento racional, geralmente por meio de uma fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos. Todavia, é fundamental que os “educadores esquerdistas” retomem as suas falas e principalmente as suas práticas em torno de um modelo de educação transformadora que inclua o ser humano e as suas necessidades no processo, em vez de o excluir ou de descartá-lo, como vem acontecendo diante das propostas liberais e neoliberais em curso. Existe uma percepção de que tais propostas têm reformatado uma vida contemporânea onde as pessoas estão cada vez mais isoladas; mais egoístas; mais focadas no parecer ser e quando podem no ter; competindo cada vez mais; mais violentas; mais impacientes; mais ansiosas; mais deprimidas; mais dispersas; têm mais dificuldades cognitivas e que afetam as práticas de convivência como um todo. Um conjunto de sintomas relacionados à proliferação da lógica do mercado, uma lógica que pouco ou nada interessa considerar a falta de comida para tantos; a ausência de trabalho e emprego; o aumento da pobreza e da desigualdade entre as pessoas; a degradação da qualidade de vida e dos serviços públicos; a tristeza, a infelicidade e a angústia de tantas e tantas dificuldades; a devastação do meio ambiente e a degradação do solo, das águas e do ar que se respira.

Diante do quadro descrito, percebe-se a ação de uma outra tríade vinculada a esses problemas, que remete a uma reflexão cognitiva sobre os aspectos transformadores associados, principalmente aqueles relacionados às novas tecnologias da informação e comunicação, são aqueles aspectos expressos na relação entre DADOS-INFORMAÇÃO-CONHECIMENTO e que geram grande confusão interpretativa.

Pode-se dizer que os dados por si só, isolados, pouco representam, embora muitas vezes sejam confundidos como informação. Na medida em que esses dados são processados sobre algo, alguma coisa ou alguém, geram a informação de fato, que, quando agregada a um conjunto de significações úteis e relacionadas, adquirem a propriedade de expressarem certo conhecimento baseado no conjunto dessas informações adquiridas de alguma forma acreditada ou não, assim como por meio de aprendizados e experiências. Cabe ressaltar que a informação é uma força poderosa que domina e exerce o seu domínio, especialmente sobre a grande maioria das pessoas que se encontram afastadas do conhecimento, uma vez que, informação e conhecimento, não representam a mesma coisa. O conhecimento é o que possibilita a liberdade intelectual e política para as pessoas darem significado à informação, isto quer dizer: julgá-la criticamente e tomar decisões mais livres e mais acertadas (Libâneo, 1997).

É nesse contexto que a escola adquire uma valorização maior dentro de um escopo de abordagem progressista e que permite a reestruturação da educação, envolvendo outras abordagens paralelas ou complementares àquelas que já foram expostas anteriormente.

Inicialmente, considera-se a teoria pedagógica proposta por Dermeval Saviani denominada pedagogia histórico-crítica, que faz um contraponto ao modelo conteudista de ensino, defendendo o acesso ao conhecimento de forma sistematizada e sua compreensão como um instrumento de reflexão e transformação da sociedade. É uma teoria fundamentada no materialismo histórico dialético, que busca superar a sociedade burguesa por meio do trabalho educativo escolar. Saviani defende uma luta pela escola pública no mesmo patamar pela luta do socialismo, considerando o complexo e grave momento pelo qual o planeta passa, como refém de um capitalismo predador e inconsequente. Suas propostas são objetivas, diretas e radicais, no sentido de promoverem uma transformação social profunda e coletiva. É um pensador sério e comprometido com uma pedagogia essencialmente marxista por meio da terminologia histórico-crítica utilizada. Sua fundamentação teórica traz um debate sério, criterioso, embasado e, até certo ponto, polêmico, principalmente junto a Academia. Uma postulação que foi abordada superficialmente no Capítulo 1, no item 1.3, ao se fazer a

contextualização histórica e social do currículo nesta pesquisa (Saviani, 2007a; 2011; 2018; Saviani e Duarte, 2015).

Não obstante, ao esmiuçar os aspectos ontológicos da educação, Saviani e Duarte (2015) identificam que, por meio de sua capacidade intelectual de análise, o homem se habilita a transcender da sua situação presente e enxergar sob uma ótica mais ampla e universal, de modo a se comunicar com outros homens, legitimando assim a sua educação, por meio da sua comunicação, do seu pensamento e da sua racionalidade, em interações com outros homens. Também abordam a concepção marxista de homem, as contradições relacionadas à visão burguesa sobre a educação, o que seria uma educação dentro de uma abordagem socialista, a politecnicidade expressa por Marx e depois revista por Gramsci, os desafios de uma sociedade de classes e os desafios de uma educação histórico-crítica para um contexto brasileiro.

Com um certo rigor metodológico diferenciado, Saviani também discorre sobre o entendimento de alguns conceitos sob a ótica marxista e marxiana, inclusive enfrentando alguns debates acalorados junto a estudiosos desses temas, como, por exemplo, aqueles registrados sobre as interpretações do materialismo histórico e do materialismo histórico dialético com Ademir Lazarini e Sergio Lessa; ou aquele a respeito da interpretação da relação entre o capital e a educação escolar entre Lazarini, Ivo Tonet e István Mészáros; ou aqueles outros sobre o entendimento entre a produção de trabalho não material por Lazarini e Lessa. Alguns resultaram até mesmo numa tese polêmica, como a produzida por Lazarini em 2010.

Sobre o currículo, conforme já mencionado, Saviani tem uma abordagem mais sintética em torno de duas correntes do que, por exemplo, Tomaz Tadeu da Silva, que prefere segmentar em três correntes principais.

Um ponto identificado por Saviani e que gera uma profunda reflexão a respeito – com o qual esta pesquisa concorda – é em relação ao processo de acesso e aquisição do conhecimento ser extremamente desigual, seletivo e, de certa forma, dissimulado na sociedade brasileira. Algo que ao mesmo tempo é camuflado perante o cinismo de um discurso democrático, como se esse privilégio atendesse de fato as diferenças culturais existentes e as camadas sociais. Aqui se faz uma correlação com o já conhecido conceito liberal de meritocracia. Ambos os discursos são falaciosos na maioria das vezes. Precisam ser constantemente desacreditados, desnudados e combatidos. A propalada democratização desse acesso ao conhecimento é, na verdade, subordinada aos objetivos da educação escolar, dentro de uma lógica de esforço do indivíduo, para que esse indivíduo supere as suas diversas

dificuldades, para que ele se adapte às mudanças constantes que ocorrem nas condições de sua vida e que não possui nenhuma ingerência a respeito, além de, principalmente, afetar as mudanças referentes ao seu trabalho e ao emprego. Saviani e Duarte (2015) expressam uma necessidade de luta em prol da socialização do conhecimento pela escola, mas, deixam claro que, dentro de uma sociedade burguesa, isto jamais acontecerá de fato. O que os autores ressaltam é uma triste constatação de que a escola, como a que se tem, jamais poderá efetivar esse papel transformador, pois ela não tem o poder de mudar a sociedade, cabendo a ação do homem esse papel revolucionário, na medida em que os indivíduos adquirem a necessária consciência deste papel e se organizem para tal. Esta é a motivação que delinea a abordagem de uma pedagogia histórico-crítica. Portanto, essa pedagogia não aborda apenas uma reforma na educação. Trata-se de uma prática revolucionária fundamentada no materialismo histórico dialético²³, se opondo frontalmente às tendências chamadas de pós-modernas, colocando-se contrária aos interesses do grande capital, por manter uma centralidade no trabalho e nas classes sociais oprimidas, desprivilegiadas, subalternas e vulnerabilizadas, principalmente pelas políticas liberais e neoliberais.

Outra abordagem relevante é a pedagogia crítico social dos conteúdos de José Carlos Libâneo (1990), que defende um modelo de educação vinculado à realidade econômica e sociocultural do aluno, centrada nas classes sociais menos privilegiadas e mais vulneráveis, desenvolvendo uma consciência crítica no aprendente em vistas a sua emancipação. Dessa forma, oportuniza e potencializa as características transformadoras no indivíduo, de forma que ele interaja com a sua comunidade inicialmente e se expanda rumo a sociedade como um todo. Para Libâneo a escola precisa se transformar num “espaço síntese”, ou seja, um lugar de síntese entre a cultura experienciada no convívio do aluno com a sua família, com a sua vizinhança, com os grupos do entorno de sua vizinhança e com a sua cidade, por exemplo, utilizando-se dos meios de comunicação, manifestando a sua cultura formal, os conteúdos que lida no dia a dia e o ensino que recebe, trocando saberes, se expandindo continuamente. Sua pedagogia está fundamentada em quatro princípios ou objetivos para a escola compor certa unidade, a saber (Libâneo, 1990; 1997):

- 1) Preparar os alunos no processo produtivo para a vida numa sociedade tecnológica, científica e informacional, assim os prepara principalmente para o trabalho e para

23 O método materialista histórico dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos (FREITAS, 2009).

as formas alternativas de trabalho disponíveis, se utilizando de uma formação geral que aborde o domínio de instrumentos básicos da cultura, da ciência e das competências nas tecnologias e habilidades técnicas requeridas pelos novos processos sociais cognitivos (conteúdos relacionados aos conhecimentos, conceitos, habilidades, valores e atitudes), de forma a poderem adquirir uma visão de conjunto, capacidade de tomar decisões, de fazer análises, de interpretar informações, de trabalhar em equipes interdisciplinares etc.;

- 2) Auxiliar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo, de forma a desenvolver a capacidade de aprender, assim como desenvolver os seus próprios meios de pensamento na busca de informações úteis;
- 3) Ter uma formação para a cidadania crítica e participativa, em que as escolas desenvolvem espaços de participação dos alunos dentro e fora da sala de aula, como um laboratório de práticas democráticas; e
- 4) Propiciar uma formação ética, em que a educação moral é uma necessidade cada vez mais premente na sociedade, algo que Libâneo já valorizava há cerca de quarenta anos e que se tornou uma necessidade maior na atualidade.

Apesar de seu posicionamento claro e objetivo, Libâneo (1997) coloca que uma pedagogia de esquerda, crítica e emancipadora continua tendo como suporte de sua teorização a capacidade de ir à raiz das contradições sociais, indo além das generalidades e dos discursos cheios de boas intenções, porém vazios em sua prática cotidiana, da mesma forma como sinaliza Henry Giroux, que, para repensar as alternativas democráticas para uma educação emancipadora, os educadores precisam dar um passo além da linguagem crítica. Assim, aprofunda a sua crítica em torno das questões contemporâneas, as quais enfatiza a necessidade de respondê-las de maneira direta e simples, como:

- 1) Que objetivos e conteúdos são necessários para a preparação para o trabalho e para o mundo técnico, científico e informacional?
- 2) Como ensinar as competências do pensar?
- 3) Como melhorar as práticas de comunicação com os alunos?
- 4) Como usar as NTICs?
- 5) Como melhorar a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem dos alunos de classes sociais menos favorecidas frente aqueles das classes sociais mais favorecidas?

Uma outra abordagem relevante e sobre a qual também já se abordou alguns pontos nesta pesquisa é a de Michael Apple, principalmente devido à sua experiência pessoal, no chão da sala de aula, assim como em ações junto ao terceiro setor, além da sua produção acadêmica. Por cerca de seis décadas Apple vem trabalhando em escolas, junto a educadores, grupos dissidentes do terceiro setor, sindicatos e diversos governos pelo mundo afora. Carrega também a experiência de quem saiu de uma família pobre, ser imigrante num país estranho, trilhando um caminho de grande esforço pessoal rumo a uma formação e produção diferenciadas. Conhece as periferias urbanas e mantém uma grande coerência em relação às suas contribuições à educação, sempre na mudança de políticas e práticas educacionais em direção à pedagogia crítica, uma educação democrática e emancipadora. Transporta toda uma experiência de vida em suas interações com o meio mais elitista e acadêmico da sociedade.

O trabalho de Apple é baseado na relação entre a educação e a sociedade. Ele utiliza a técnica de análise situacional (AS) ou relacional, isto é uma técnica cujo principal objetivo é melhorar a compreensão sobre uma dada situação ao analisar as relações envolvidas, identificando, descrevendo, formulando, priorizando os problemas percebidos. Devido a isto, sua visão da educação está inserida, de maneira robusta, dentro de um contexto prático e social, advindos de interações com as incontáveis faces da sociedade (Apple, 1982; Apple e Gandin, 2011).

Cabe também ressaltar que a sua contribuição diferenciada se dá principalmente sobre o conteúdo do currículo utilizado ser visto e entendido não como uma mera “colagem objetiva de informações”, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, de determinados “jogos de poder”, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Desta forma, não é fundamental saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber, e porque este e não um outro saber. Ele aprofunda ainda mais essa análise, pois busca junto ao pensamento gramsciano a respeito de ideologia, hegemonia e senso comum, os fundamentos basilares de sua proposta educacional. Assim, Apple faz questionamentos alternativos e contrapõe o modelo tecnicista geralmente utilizado nas escolas. Ele vê o saber não como algo dado, mas sim enquanto uma realidade que deve ser criticamente examinada, considerando as suas relações e a possibilidade de romper com a concepção até então dominante da educação (Apple, 1989).

Pode-se inferir que, muito além das aproximações marxistas e neomarxistas de Apple (2017), em seus mais recentes trabalhos, ele tem demonstrado a necessidade cada vez maior de uma apropriação política da educação no sentido de rever a luta de classes de uma forma atualizada. Desta forma, dentro de uma hegemonia dominante, Apple tem um esforço bem

maior, de modo a encontrar alternativas de repensar e reconstruir as estratégias emancipatórias em torno do currículo e das necessidades de ajustes que o mesmo demanda, para que os trabalhadores possam ter condições efetivas de terem um ensino e uma aprendizagem crítica, reflexiva e emancipatória de fato. Ele é um dos pensadores que, como Ernesto Che Guevara certa vez afirmou na década de 60, “[...] vivem no coração da besta”²⁴.

Na entrevista que Apple concedeu a Severo e Estrada (2019) em Porto Alegre, quando lá esteve para participar de eventos na UFRGS e na PUCRS em 2019, pode-se perceber, com grande clareza e objetividade, uma mostra intensa de sua capacidade analítica diferenciada, em que fala, exemplifica, fundamenta e esclarece diversas situações contemporâneas, principalmente aquelas vivenciadas na atualidade, tanto nos Estados Unidos, seu país de origem, quanto no Brasil. Abordando os impactos da “modernização conservadora” na educação e na sociedade como um todo, discorre sobre a complexidade de temas imbricados entre si, como mercados, Deus, religião, os ataques a Paulo Freire e à educação pública de uma forma geral, o crescimento do “bolsonarismo” e do “trumpismo” nesses dois países e suas aproximações estruturais, o populismo usado pela direita na sua retórica, o uso competente da mídia, o neoconservadorismo e suas ramificações, o fascismo, a apropriação e aparelhamento do Estado, os dilemas tradicionais da esquerda, a inteligência da nova direita etc. Enfim, uma contribuição ímpar para ajudar a interpretar diversas questões contemporâneas relacionadas a este contexto, que são muito mais complexas e difíceis do que uma mera distinção entre visões ideológicas tradicionais mais à esquerda ou mais à direita. Admite também a necessidade de transcender o contexto de classes sociais, requerendo incluir as agendas de raça e gênero, principalmente devido ao fortalecimento dos enfoques de supremacia racial e da branquidade, ou seja, dos brancos como os normais, enquanto as demais raças e etnias não se ajustam nas estruturas sociais imaginadas desse “novo mundo” e que vem se naturalizando velozmente.

Diante disto, a supremacia racial branca predomina na elaboração e aplicação do currículo, o qual é visto também como um instrumento de poder na preservação da sociedade em sua configuração desejada. Portanto, tem-se um grande estrago feito e a possibilidade de se potencializar mais ainda esse estrago, ampliando-o e permitindo que ele se instale por um

24 Ernesto Che Guevara, a propósito da luta, não tanto de uma forma liliputeana contra o capitalismo, mas sobretudo a favor da internacionalização da luta contra o imperialismo, como condição sine qua non para a construção de um mundo socialista, deixou dito, sensivelmente em meados da década de 60 do século passado, o seguinte: “Sinto inveja de vocês. Vocês estadunidenses, têm muita sorte. Travam a batalha mais importante de todas – vivem no coração da besta”. Se há frase que espelha e retrata de uma forma mais fiel a posição dos vários movimentos e intelectuais de esquerda estadunidenses, esta é de certeza uma delas (PARASKEVA, 2002, p. 106).

longo período de tempo, algo avassalador em andamento, se essa difícil situação não for interrompida.

Apple sugere inclusive o desenvolvimento de certa habilidade relacional em se estruturar os debates do dia a dia numa postura didática, em circunstâncias tão difíceis:

[...] precisamos usar isso de maneira que seja respeitável, onde a gente escuta críticas direcionadas a nós mesmos... Quando vou a uma escola fazer um filme ou debate, pra tratar da “escola da esperança”, projeto do qual participei, mas também, se eu tiver uma crítica, direi em linguagem, não acadêmica, mas tentarei fazer com que as pessoas pensem sobre isso na forma de um paradoxo, contradição: é isso que você quer realmente? Já pensou no que pode acontecer? Como você vai defender isso? Isso faz parte do meu treinamento enquanto analista crítico de políticas públicas. É tanto desrespeitoso não perguntar sobre isso, pois as pessoas não são estúpidas quanto não querer ouvir as críticas de volta. Precisamos devolver o que aprendemos. Mas precisamos fazer isso de modo que também sejamos ensinados a partir de baixo, pois talvez essas pessoas já tenham pensado sobre esse problema, ou já estão conscientes da questão. Então, quando estou nas escolas, isso é algo que tento praticar constantemente. [...]

[...] não podemos perder a capacidade de fazer crítica, mas temos de fazê-la como forma de apoio, estarmos abertos em receber críticas rigorosas, sem sermos arrogantes. Se não, agiremos como a direita. E esta é a fórmula do desastre (SEVERO; ESTRADA, 2019).

Uma outra abordagem que se torna necessária trazer a esta discussão é a de Michael Young, um teórico também muito conhecido no Brasil, devido ao seu enfoque na importância do conhecimento na estruturação do currículo. Sua contribuição inicial também se deu no início da década de 70, dentro do escopo das teorias críticas do currículo, quando iniciou o movimento denominado de Nova Sociologia da Educação - NSE na Inglaterra. Young talvez seja um dos pensadores que mais direcionou a sua pesquisa e investigação sobre o currículo em toda a sua carreira, trazendo também uma reflexão como fruto de sua visão diferenciada e bastante densa. Enfrenta o que chamou de “crise das teorias sobre o currículo” e aponta a ausência de uma sólida teoria do conhecimento que possa orientar os debates em torno do currículo, que segundo ele, deve partir do direito do aprendente ao conhecimento. Em outras palavras, trata de tecer uma estratégia sobre as escolhas curriculares a serem feitas, assim como a promoção do desenvolvimento intelectual dos aprendentes, a partir do que chama de “conhecimento poderoso”, como função da educação, o que gera controvérsias. Sua própria produção acadêmica, considerando o seu pensamento atual, frente o seu pensamento inicial, nos tempos da NSE, carrega algumas dessas controvérsias, pois inicialmente retirou o foco da discussão sobre o currículo que gravitava em torno da estratificação em classes sociais e o trouxe para discutir os conteúdos praticados no chão da sala de aula, redirecionando a sua

abrangência, importância e as possibilidades de remodelação do currículo por meio do conhecimento (Young, 1971; 2000).

A NSE representou a primeira corrente sociológica da educação de fato voltada para o estudo curricular:

A NSE introduziu uma nova forma de analisar o currículo, que incidia exatamente sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para influir nessa definição. Assim, de uma visão de currículo supostamente neutra, não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passava-se a uma visão crítica dessas escolhas, que claramente assumia o viés político da temática do currículo (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1111).

O que Moreira e Silva (2002) já tinham ratificado:

A NSE constituiu-se na primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo. O grande marco de sua emergência tem sido considerado o livro editado por Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971). [...] foi considerável a influência da NSE no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos (MOREIRA, SILVA, 2002, p. 19-20).

Por ser uma corrente dentro da sociologia, voltada especificamente para a educação, naquele momento inicial de sua formação, a NSE não seguiu a mesma trajetória clássica da sociologia na Inglaterra de então, na qual a educação não deveria ser atrelada às políticas governamentais e nem ser fundamentada em problemas sociais prontos para serem resolvidos dentro de uma fluidez matemática, acreditada, como nas ciências naturais, com respostas rápidas, precisas e ajustadas às demandas de um mundo em crise. Não dava para explicar a educação de um jeito tão linear e bem comportado dessa forma. Portanto, novas abordagens, principalmente as neomarxistas, as fenomenológicas e as interacionistas, se somaram a novas perspectivas de abordagens epistemológicas na NSE, focada em contextos interacionais e seus conteúdos. Não obstante, os fatores que passariam a direcionar os objetos de estudo seriam calcados nos grupos, na relação social, nos fenômenos oriundos do cotidiano na sala de aula, e nas suas particularidades. Assim a NSE passaria a ter condições de melhor compreender a base social dos conhecimentos dentro de um determinado *locus* e ampliar a discussão pedagógica em torno do conteúdo disseminado, se era adequado ou não a determinado grupo. Dessa forma vislumbrou-se “uma necessidade de combater a homogeneização escolar, o afastamento entre teoria e vivência do educando” (PEREIRA, 2014).

Young aborda o currículo enfatizando prioritariamente as questões sobre o conhecimento, isto é, em termos práticos, a forma como esse conhecimento é selecionado, organizado, compreendido e disseminado no currículo. Tal abordagem colide com as abordagens pedagógicas contemporâneas, como a denominada “pedagogia das competências”, que são baseadas nas competências e nas habilidades a serem adquiridas pelos aprendentes, como se verifica na atual BNCC, em processo de implantação no país. Esse enfoque pedagógico não garante acesso ao conhecimento científico e, de certa forma, vem contribuindo para a sua negligência na prática escolar. O desenvolvimento discente é baseado em conceitos e não em habilidades, sendo por meio dos conteúdos a efetivação da geração dos conceitos nos quais os aprendentes se apropriam dos conhecimentos e não das habilidades, comprometendo assim o aprendizado. Apesar de sempre mostrar grande apreço pelo trabalho docente dentro da sala de aula, assim como valorizá-lo e incentivá-lo, esses docentes precisam estar preparados para tal missão (Young, 1971; 2000; 2011; 2007).

Ao conceituar o conhecimento como a base estrutural para se ter um currículo poderoso, Young apresenta uma reflexão muito importante a considerar o conhecimento como o eixo central da emancipação do indivíduo e que o aproxima de Apple (1982), Freire (1987; 2014; 2019), Giroux (1992; 1997a) e Morin (2011), embora que, em relação a Morin, haja certa divergência no emprego das disciplinas:

Ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas idéias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao “conhecimento dos poderosos”. Ele realmente o foi, depois que todas as classes altas no início do século XIX dispensaram seus professores particulares e mandaram seus filhos para as escolas públicas para adquirir conhecimento poderoso (e também, é claro, para adquirir amigos poderosos). No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos” ou conhecimento de alto status, como já expressei (Young, 1971; 1998), não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “*conhecimento poderoso*”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Era isso que os *chartistas* pleiteavam com seu *slogan* “conhecimento realmente útil”. Também é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa. O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em

que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. Assim, as escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado. Além disso, se o objetivo das escolas é “transmitir conhecimento poderoso”, as relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude desse objetivo (YOUNG, 2007, p. 1294-1295).

Cabe abrir um parêntesis para esclarecer que a chamada “pedagogia das competências”, ou “pedagogia de aprender a aprender” ou ainda “pedagogia das competências e habilidades”, trazem em sua concepção a aderência ao uso de flexibilidade, resolução de problemas imediatos e desenvolvimento da criatividade como demandas de uma sociedade moderna que precisa de uma educação ajustada a essas demandas. Todavia, essa modalidade de pedagogia utilizada e muito em moda no país, colide frontalmente com um currículo calcado no conhecimento, conforme Duarte apresenta:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001, p. 36).

Portanto, o que se observa nesse contexto de “modernidade pedagógica” conforme Pereira (2020, p. 81) assevera, é que sob o pretexto de se trazer avanços para o campo educacional, o que se verifica de fato é o aniquilamento da base em que a educação escolar se fundamenta, em torno da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, historicamente acumulado pelos homens e que vem remetendo ao esgotamento do processo educativo:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os

dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2006, p. 61, *apud* PEREIRA, 2020, p. 81-82).

O que Saviani e Duarte colocam vai de encontro a uma reflexão maior junto ao pensamento de Young, que por sua vez, afirma incansavelmente, em diversos trabalhos, o quão fundamental é o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, confrontando a atualidade educacional e toda uma “modernidade” que não o utiliza na estruturação de seu currículo e no chão da sala de aula. Antevê com certa clareza a dificuldade na obtenção dos conceitos por parte dos aprendentes, que não conseguirão desenvolver a compreensão e consolidar esse conhecimento, sequer progredirão em sua aprendizagem.

Ao compreender a sociedade de maneira fragmentada, as relações sociais entendidas no “aqui e agora”, no imediato de sua ocorrência, percebe-se a incapacidade de se notar as contradições desse “aqui e agora” e a falta de qualquer conexão com o passado e muito menos com o futuro. Por sua vez, resultam em uma compreensão cada vez mais limitada e superficial da realidade, que numa corrente de desconstrução dos saberes, fica mais e mais fácil de ser manipulada, conforme uma interpretação do ensino que pode ser equivocada ou proposital.

Sob as bênçãos do ensino baseado no construtivismo, sob a interpretação neoliberal do refrão aprender a aprender através dos instantes vividos, flashes são trabalhados, consecutivamente, nas salas de aula, rompendo não só com a possibilidade de reconhecimento de valores expressivos do universo social ou cultural que incidem sobre os homens, como, até mesmo, com a possibilidade de sonhar com a transformação política da sociedade (NAGEL, 2003, p. 37).

Desfragmentar a compreensão sobre a sociedade implica numa reintegração de fatores diversos, numa reorganização entre os saberes que caminham por vias, hoje, cada vez mais diferentes. Essa deformidade no processo educacional é uma realidade cada vez mais incontestável. Todavia, conforme o que se pode concluir das palavras de Young, numa entrevista concedida a Galian e Louzano (2014, p. 1119) em 2013, quando participava do *II Seminário FEUSP sobre Currículo – Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo*, é que existe uma certa limitação em se poder construir o currículo interdisciplinar ou transdisciplinar sem o engajamento dos alunos nas disciplinas previamente. Considera o autor uma questão de ordem expositiva dessas disciplinas, o que gera uma demanda exploratória neste sentido, visando melhor entender essa dificuldade de tratamento da mobilidade entre as fronteiras disciplinares a que se refere. Porém, não impede essa abordagem “desfragmentadora”, ressaltando mais uma vez, que a mesma está ligada à inquietação demonstrada pelo próprio autor em diversos trabalhos, a respeito do direcionamento contrário à defesa de um currículo orientado pelo

desenvolvimento de habilidades e competências apenas. Cabe ressaltar que Young sempre defende garantir a socialização do conhecimento especializado, que difere qualitativamente do conhecimento cotidiano (2011, p. 403; 2016a; 2016b).

Diante do exposto, Young desenvolve uma defesa contundente em torno de um currículo baseado no conhecimento diante das tendências educacionais da atualidade. Não obstante, traz ao debate alguns pontos de discussão por demais importantes, que têm sido evitados, talvez negligenciados, pelos teóricos do currículo e pelos demais educadores em geral (2016b).

A discussão em torno do conhecimento remete àquele que muitas vezes é lembrado como um pesquisador do conhecimento. Trata-se do filósofo e intelectual espanhol José Ortega Y Gasset, que apesar de ser visto como um intelectual que fala aos ouvidos conservadores, viveu num tempo que precedeu toda essa polarização em torno do currículo, mas não em torno da educação. Assim, não se omitiu de expressar sua visão, carregada de forte propósito pedagógico. Via de forma clara que todas as coisas estão em permanente processo de mudança, expressando que a vida é um aprendizado constante que segue uma certa “razão vital”²⁵ de ser.

Ortega Y Gasset foi um crítico dos métodos mecanicistas, rígidos e sistematizados de formação de professores, que acabavam repercutindo em um modelo ensino que colocava os alunos em “caixas”. Ele usou um outro conceito, o de “autenticidade” que estava relacionado a dois aspectos: um individual e outro social. O primeiro aspecto está associado ao que ele chamava de “núcleo insubornável”, que representava uma parcela inalienável e intransferível que cada indivíduo guarda consigo e está ligada à ideia de vocação, a um chamado íntimo, a uma exigência vital. Algo que mantém uma afinidade ou ligação concreta com a própria vida de cada um, de forma que, quando a vocação implica numa movimentação do indivíduo, é que ele está agindo de forma autêntica, tendo uma ação autêntica. Porém, nos casos contrários, de uma ação inautêntica, o indivíduo está ignorando a sua própria natureza e vocação íntima.

O segundo aspecto, o social, a autenticidade está relacionada ao que o filósofo chamava de “altura do tempo”, isto é, quando a vida é vivida a partir de um ambiente cultural, dentro de um espaço-tempo determinado, num contexto histórico e social específico, algo que

25 O conceito de *razão vital* é um dos conceitos que fundamentam as ideias de Ortega Y Gasset, principalmente no campo da educação, por representar um modelo de razão proposto por ele com o objetivo de superar a razão pura que foi imposta durante a Era Moderna. Uma razão que atendia ao avanço das ciências naturais, mas segregava as ciências humanas, devido a sua insuficiência de entender, explicar e aprender sobre a vida. A racionalidade como função da vida.

se adquire como se fosse uma herança de uma cultura construída e compartilhada intersubjetivamente.

Diante disso, uma vida autêntica para Ortega Y Gasset requer equilibrar as suas exigências internas com aquelas do meio em que se encontra, dentro da sua “circunstância”, para atender aos desafios individuais e coletivos que a vida requer. Razão de uma de suas famosas expressões na forma completa: “eu sou eu e a minha circunstância, e se não a salvo, não salvo também a mim”.

A imoralidade, a ignorância sobre a vocação e da altura do tempo, segundo o pensador, implicam num certo tipo de homem, que é uma outra conceituação sua importante: a de “homem-massa”. Um tipo de homem radicalmente inautêntico, que ignora a sua vocação, aquilo que o torna um indivíduo. Tal conjuntura implica irresponsabilidade, falta de ética, em ser mais um no meio da multidão: um “ser inculto” (Tomaz, 2019, p. 89).

A visão de cultura é mais que um conjunto de ideias. Traz em seu bojo as crenças. Ela impregna o espaço-tempo com a irracionalidade. Para Ortega Y Gasset o desafio de todas as épocas reside em atender os desafios que a todo tempo se fazem presentes em cada momento histórico. Não obstante, o homem-massa não é capaz de fazer isso. Tal demanda requer elasticidade do homem, equilibrando-se entre esses dois aspectos, o individual e o social.

Apesar de imensas diferenças de abordagens e vocabulário, existem algumas aproximações importantes entre Ortega Y Gasset e Paulo Freire. Uma delas, e talvez a mais importante delas, é que, para Freire, a autenticidade no homem é fruto de uma vontade que impulsiona o sujeito para que a educação seja libertadora e não opressora. Freire acreditava que o homem para viver com autenticidade precisa estar integrado à sua própria realidade, à sua circunstância (Freire, 2003, p. 11) e “não só se integra nela como nela age, modificando-a e transformando-a” (TOMAZ, 2019, p. 90), assim como a conceituação sobre “minorias” e “excelência moral” num contexto de crise civilizatória (Carvalho, Tomaz, Milagres, 2017).

Portanto, vive autenticamente o sujeito que se reconhece oprimido – reconhecimento que é, primordialmente, tarefa da pedagogia entendida como política, daí o caráter de instrumentalidade da educação – que se engaja na luta pela libertação de seus companheiros e contra a antialogicidade e assistencialização da ação opressora. [...] é absolutamente claro a respeito da instrumentalização da educação, esclarecendo que sem uma “teoria revolucionária” só pode servir à dominação e à manutenção da opressão [...] (TOMAZ, 2019, p. 90).

É sabido que para Freire a educação é um instrumento de transformação social, da mesma forma que Ortega Y Gasset, pois permite ao homem deixar uma consciência ingênua e

adotar uma consciência crítica. Pois é perceptível a relação entre criticidade e autenticidade na consciência, conforme a visão freiriana, assim como a de educação libertadora, emancipadora.

Portanto, as outras correlações conceituais entre esses dois pensadores são percebidas da seguinte forma:

- 1) Na autonomia, para Ortega Y Gasset vem da cultura e para Freire da transitividade crítica da consciência (Tomaz, 2019, p. 91-95);
- 2) Na autenticidade, para ambos tem a ver com responsabilidade e ética; e
- 3) Na educação, para Ortega Y Gasset vem das universidades e Freire vem da práxis libertadora. Para ambos a educação é o caminho para a autenticidade, pois a educação sem autenticidade é opressão.

A partir deste ponto acredita-se ser possível entender que há um direcionamento proposital da educação e que o currículo é a principal ferramenta utilizada nesse processo de dominação e cerceamento dos saberes. Propicia, assim, uma efetiva manifestação de poder entre o que pode e o que não pode ser ensinado nas escolas. Segue-se também uma trilha expositiva fortemente fundamentada nesses teóricos abordados, apesar de existirem ainda um grande número de outras contribuições relevantes, que sequer foram mencionadas nesta pesquisa. Também pode-se constatar que, diante das evidências utilizadas, essa manipulação ocorre há muito tempo e que não se trata de um problema apenas local, no país.

Observa-se ainda um conjunto de esforços autênticos, sinceros e variados que foram e continuam sendo canalizados numa constante busca de superação desse quadro montado na educação, em condições de cerceamento do direito do livre pensar, do conhecer e da melhor maneira de se educar. São movimentos de avanços e retrocessos. Eles vão e voltam. Repetem-se incansavelmente em ciclos de construção e desconstrução a que são submetidos. Tratam e promovem políticas que, em certos momentos fazem a inclusão, noutros deixam de fazer e em outros, excluem. Dessa forma, diversas modalidades de análise têm convergido em diagnósticos que se aproximam em diversos pontos, sendo o principal deles aqueles ligados à desigualdade e estratificação social, além de envolver raça, gênero e sexualidade.

Trata-se de um conjunto de fatores que têm afetado a autenticidade da civilização atual diante de suas circunstâncias humanas, trazendo complexidades adicionais sobre situações opressoras que podem e devem ter seus entendimentos desvelados. Conceitos como liberdade, emancipação, autonomia, reflexividade, democracia e cidadania precisam ser uniformes no seu entendimento, sem embutir falcatruas circunstanciais que a natureza humana, ou melhor, a natureza infra-humana latente no pré ser social, tenta sabotar no dia a dia de um ser social. O

humanismo precisa ser mais autêntico, numa postura radical de “ação-reflexão-ação” que propicie um comportamento ético e a moral naturalmente.

A reflexão propiciada pela professora Andréa Fetzner caminha no sentido de ajudar a resolver o problema inerente a todo esse processo aqui identificado e ligado à educação, pois percebe-se que ainda se encontra pendente de uma solução efetiva e que envolve, em sua solução, a solução da própria equação civilizatória posta em questão, por meio de uma prática que precisa ser utilizada no dia a dia das pessoas:

[...] o humanismo, como o compromisso radical com o homem concreto rumo à promoção da transformação social; a práxis, como a capacidade de atuar e refletir na direção das finalidades objetivadas coletivamente; e a síntese cultural, como o novo conteúdo da educação, comprometido com o ser mais de educadores e educandos que, mediados pelo mundo, tentam o refletir/reconstruir de forma crítica, compartilhando compreensões (FETZNER, 2015, p. 67).

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

3.1 – AS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO MÉDIO

Em setembro de 2016, mais precisamente no dia 22 daquele mês, o Governo Federal de Michel Temer começava a dar um fechamento unilateral ao que se convencionou chamar de reforma no ensino médio, proposta que estava em discussão desde 2013, ao lançar a medida provisória nº 746, a MP 746/2016, a título de oferecer uma flexibilidade de escolhas aos jovens brasileiros que pretendiam cursar o Ensino Médio (EM). Portanto, se tratava de um novo ensino médio. Todavia, tal proposta, era o início de um grande e midiático processo de transformação da educação, promovido e muito desejado por um outro viés de tendência política e ideológica, que sempre esteve presente nessa disputa, mas nunca de maneira tão dominante quanto naquele momento político do país. O modelo a ser combatido, então presente, era aquele promovido e discutido na recente estruturação promovida pelos Governos Federais de Lula da Silva, depois mantido e em aperfeiçoamento pelos Governos Federais de Dilma Rousseff, até o Golpe de 2016, que a destituiu da Presidência da República. Essa alteração manifestava, na prática, o cerne do empoderamento do discurso neoliberal e neopentecostal, aliados por uma mesma causa. Um movimento que inflou a retórica de liberdade de escolhas por parte dos estudantes, quanto ao que estudar na Educação Básica, justamente a tese principal do movimento “Escola Sem Partido”, que subverte o entendimento do direito social subjetivo e atinge diretamente o desenho curricular do ensino médio, na sua definição, no seu conteúdo, nos seus métodos e abordagens. O próprio modelo da escola pública passava a ser questionado, clamando adotar um modelo conservador, retrógrado, disciplinador. Dessa forma, escondia em seu bojo o desenvolvimento da insana intolerância às diferenças, assim como defendia, em seus aspectos mais extremistas, as ideologias que fomentaram no passado recente o fascismo, o nazismo e o fundamentalismo religioso, que são características identificadas nas atuais reorganizações de tendência protofascistas, neofascistas, neonazistas, extremistas e fundamentalistas de toda ordem. Ou seja, tratava-se de um agrupamento que defendia uma neutralidade na educação que não era nada neutra em sua oferta de serviços educacionais. Portanto, sua prática era extremista e fundamentalista em sua. Via o professor como um mero burocrata descartável, sem poder mobilizar valores em suas aulas e onde os estudantes como objetos de aquisição de conteúdos, demandando uma formatação, principalmente disciplinar, independente de suas realidades de vida, aliás, vidas que não tinham qualquer importância para esse sistema, vidas que quanto mais pudessem ser invisibilizadas, melhor (Penna, 2021, p. 3-5).

Em menos de um ano essa medida provisória virou Lei Federal, a Lei nº 13.415/2017

(BRASIL, 2017). Dessa forma, a LDB foi radicalmente alterada, estabeleceu-se uma mudança na estrutura do ensino médio e deu-se outros encaminhamentos pertinentes a essa modificação, denominada em seu lançamento como a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em fevereiro de 2017, que também é mais conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, o NEM.

Logo depois, em abril de 2017, a primeira versão da BNCC é apresentada ao CNE e celeremente homologada em dezembro desse mesmo ano. Em abril de 2018 a terceira versão da BNCC é entregue ao CNE, com o foco direcionado para o EM, sendo essa a nova versão definitivamente homologada em dezembro daquele ano. Assim, a reforma da Educação Básica, agora contemplando todo o ensino médio, estava prestes a ser consumada em 2023, conforme o cronograma divulgado. Mesmo sofrendo impactos de severas críticas do meio acadêmico, contestações de diversas origens, manifestações de contrariedade de diversos movimentos sociais e culturais interessados numa educação pública de qualidade, não a precarizando mais do que já se encontrava, inclusive considerando as ingerências e paralisações impostas pela pandemia da COVID-19 e a absoluta carência de tecnologias sociais para atender à maioria esmagadora da população brasileira, que dependia do ensino público, que também é pobre e muito vulnerável, a gestão do Governo Federal de Jair Bolsonaro, seguia implacável com o desmanche da Educação Básica, atropelando qualquer tentativa de debate a respeito, com significativos impactos no EM e avançando diretamente sobre a EPT.

Outro aspecto verificado e que deixa bastante claro que um dos alvos mais específicos do lançamento do NEM é a EPT e a sua vistosa rede de escolas estruturadas e interligadas por políticas públicas coordenadas nacionalmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Rede EPCT, que reúne um centenário conjunto de instituições acreditadas por sua competência técnica e qualidade de ensino. Foi quando, a partir de 2019, diversas modificações foram lançadas, dando corpo aos cinco itinerários formativos para a EPT junto à reconfiguração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCN-EPTs), e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Inicial) em 2019, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) em 2020, Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) também em 2020 e a reconfiguração das DCN-EPTs em 2021.

Com base na legislação federal que criou o NEM, comprova-se a tendência e a

urgência ciclótica de um governo que entra, com o perfil ideológico completamente diferente do anterior, e seu objetivo de desconstruir o que fora construído pelo seu antecessor, independente da qualidade da obra construída. Um risco constante e de difícil mitigação, que os regimes democráticos presidencialistas de coalizão carregam. O perigo para a democracia, mesmo considerando que, no caso específico, Michel Temer foi vice-presidente de Dilma Rousseff, na prática, ele participou e manifestou concordância pública aos atos de governo até o momento do Golpe de 2016, participou de tudo o que estava sendo feito em suas duas gestões. Além disso, o debate democrático a partir desse Golpe mudou, sendo sintonizado com a desqualificação da educação pública brasileira, ressalta-se, o único espaço de fato existente para atender ao direito universal da educação básica promovido pela Constituição Federal de 1988. Passou-se a privilegiar a iniciativa privada, dentro de uma visão de mundo em que a educação básica era um negócio para os empresários desenvolverem e não para os educadores. Parafraseando Frigotto (2016, p. 11), já tinha sido inicializado, nesse mesmo momento inicial, o processo de mutilação das perspectivas de futuro da cidadania ativa, que o viés da educação poderia oportunizar, assim como as possibilidades de melhorar a integração com o mundo do trabalho de maneira qualificada.

Ao longo da história da educação no país, tal postura tem sido uma característica de políticas de governo e não de Estado, todavia, após o Golpe, quando o Estado voltou a ser aparelhado pelas forças políticas conservadoras e ultraconservadoras, praticamente, não houve mais debate democrático a respeito da educação, assim como em várias outras áreas de conhecimento, em que o Governo se engajasse em algum esforço para se explicar. A imposição da BNCC para o EM, envolta numa celeridade tão elevada na sua fase final, algo que não se justificava e nem trazia os ganhos de qualidade apregoados, a não ser que o real objetivo fosse outro, algo muito diferente de “melhorar a educação no Brasil”.

Constata-se também, diante de trajetória seguida por essa Base e a forma de encerramento das discussões sobre a Educação Básica por parte do Governo Federal de Michel Temer e o governo de extrema direita que o seguiu, que o desmanche da educação básica estava sendo concluído e que o próximo passo seria o desmantelamento completo da Educação Superior pública, em seu nível mais elevado. Com esse prognóstico nefasto de uma estratégia de terceirização e precarização completa da educação no país, em que as manifestações das comunidades acadêmicas, docentes e discentes do ensino superior poderiam perder a sua representatividade e força, devido a pouca resistência efetiva aos atos de desmantelamento anteriores, praticamente implantados e com muito baixa resistência e mobilização social de fato, de uma maneira geral, a educação pública brasileira poderá acabar

em muito pouco tempo, no futuro bem próximo.

Sabe-se que o empresariado, os institutos privados e as organizações sociais gostaram e aplaudiram a “iniciativa de liberdade na educação” da proposta neoliberal. Um discurso de ampla sintonia com o movimento “Escola Sem Partido” e a tese de “Liberdade de Ensinar”, que, apesar do nome, na prática deveria ser o movimento das “Escolas de Partido Único” com a sua verdadeira tese de transformação da educação num *big business* (Batista, Orso, Lucena, 2019).

A educação pública sendo vista como negócio para o mercado resolver e não como uma demanda de Estado para o cidadão comum, é um contrassenso de seu fundamento, inclusive constitucional, devido a falta de convergência de propósitos de fato. Muito apoio midiático e de “especialistas” de plantão são veiculados a todo momento, em todas as formas de mídia, buscando interagir e formar opinião, obviamente apoiados nas retóricas costumeiras da uma publicidade enganosa, uma prática empresarial bastante comum onde o capitalismo selvagem e sem regras paira acima da Lei, do bem e do mal. Algo comum numa “democracia” de cidadãos de primeira e segunda classes. Tratou-se e vem se mantendo como mais um ato unilateral, que está longe de uma postura democrática e de cidadania plena. Mais um autoritarismo. Um verdadeiro Estado democrático de direitos é estruturado e apoiado por um modelo de ensino e aprendizagem estável e que possa contribuir de fato para uma educação pública de qualidade e em quantidade, universalizada para a população que dela mais depende como alternativa educacional, além de oferecer também uma alternativa formativa para o trabalho, o papel da EPT, que transcende ler e escrever, assim como fazer contas com as quatro operações aritméticas apenas. Há de se ter a sinergia direta e necessária com uma política de desenvolvimento econômico, de inclusão social, de geração de postos de trabalho, desde que tais políticas de fato ocorram.

Diante desta perspectiva, é estabelecido o foco principal da pesquisa para o período de 2003 a 2016, como um período em que houve uma combinação de fatores propícios, que tornaram essa possibilidade mais favorável de um modelo coerente com o desenvolvimento econômico necessário e vital para a democracia no país. Todavia, com a desconstrução do recém repaginado modelo educacional em andamento, imposição de um forte freio na atividade econômica, que não traz qualquer desenvolvimento econômico ao país, que não gera empregos. Uma oportunidade que começou a se desfazer até o final de 2022, quando poderá ser encerrado mais um ciclo de governos neoliberais no Brasil.

Foi justamente nesse período de treze anos que houve a reorganização da EPT. Esse modelo foi efetivado e o seu processo de funcionamento já se encontrava em um estágio de

maturidade em forte movimento, um estágio que possibilitaria o seu próprio aperfeiçoamento, entre eles o curricular. Havia espaço para a percepção de que a abordagem pedagógica estava sendo ajustada, a produção acadêmica sendo incentivada e os primeiros formandos sendo recebidos pelo mercado. Fala-se de uma ação de governo planejada e em execução.

Também se observou diversos descompassos entre o que fora planejado e o que na prática estava sendo realizado, assim como fruto de alguns investimentos atrasados, melhorias ainda não implementadas, algumas partes sincronizadas e outras nem tanto etc. No geral, mesmo com a crise econômica nos dois últimos anos do segundo Governo Federal de Dilma Rousseff, esse conjunto de situações enfrentadas, dentro de um quadro geral de um grande projeto nacional, era considerado como uma normalidade passível de ajustes e reajustes comuns. Algo que na prática demanda revisão do planejamento como um todo, ajustes de cronograma e demais ações de natureza administrativa e financeira, que fazem parte da grande maioria dos projetos de grande porte em andamento, em qualquer instância, ressalta-se.

Além disso, a parte do projeto que reestruturou a configuração legal de um conjunto de dispositivos que passaram a convergir para a viabilização da estrutura de política pública de Estado, atravessando diversas demandas inter-relacionadas, estava praticamente pronta ou bastante adiantada. Alguns desses projetos demandavam um nível de ajustes finos, localizados mais especificamente no atraso da liberação das verbas planejadas. Talvez, em mais uns dez anos de avanço nesse conjunto de ações, os frutos certamente ficariam mais vistosos e mais difíceis de serem novamente solapados por interesses contrários a uma educação pública de qualidade, ofertada dentro de uma política pública de Estado universalizada.

Uma possibilidade oriunda do avançar desse processo, seria a formação de uma massa crítica maior dentro da sociedade, que poderia estar melhor informada e formada, um contingente de ex-estudantes em defesa desse modelo de estudos pelo qual passaram, sedimentando-o. Formando opiniões mais realistas e favoráveis, de maneira mais intensa, com maior visibilidade, popularidade e capacidade de mobilidade social, não apenas no aspecto econômico, mas também no social e principalmente político. Cidadãos dispostos a defenderem esse modelo de educação, a lutarem por ele e por uma educação pública de qualidade diferenciada, assim como outras virtudes dos raros momentos de governos progressistas na história do país, muitos deles encobertos por uma rede de mentiras que se formava e tomava corpo de maneira cada vez mais forte e rápida e tendo esses estudantes, ex-estudantes e até mesmo, professores, defendendo o que nesta pesquisa se considera ser o indefensável, como os postulados extremistas protagonizados na atualidade pelo movimento

de “Escola Sem Partido”.

Tudo era muito novo e não houve tempo hábil de sedimentar as melhorias necessárias que pudessem transformar de fato o discurso reacionário, que muitas vezes toma o chão da sala de aula e que precisa ser melhor caracterizado, interagindo num debate que envolvesse a cidadania, a democracia e a educação, conforme o professor Fernando Penna (2018) propõe, de forma a melhor compreender, assim como poder agir e reagir diante de como operam as tentativas de censura a determinados conteúdos nas escolas.

Portanto, a demanda de um significativo desenvolvimento do quadro docente, também em andamento e dentro de um certo nível de qualidade maior, seria coberta por alguns anos de práticas docentes que poderiam reforçar os aspectos e as necessidades transformadoras relacionadas a essa ação de Estado e da qualidade das aulas. Isto, posto desta forma, colocado em relação ao conteúdo do currículo e as abordagens pedagógicas efetivamente praticadas no chão das salas de aulas, considerando ainda a relação junto aos conteúdos, aqueles não abordados, os abordados e aqueles superficialmente abordados. Percebe-se, principalmente naqueles conteúdos de natureza não liberais, mais pertinentes aos problemas contemporâneos e suas diversas facetas, poderiam e deveriam ter uma chance maior de exposição e reflexão coletiva entre os estudantes e não serem quase ocultados em diversos currículos da maioria das instituições, além da vigilância atenta da supervisão pedagógica sobre a validade de explorá-los ou não. Assim, quanto aos métodos e didáticas utilizadas, o processo de avaliação e a formação de uma cultura escolar de alto nível, envolvendo docentes e discentes, informando e formando, provocando ação e reflexão, poderiam, dessa forma, potencializar a capacidade de transformação no âmbito das escolas, professores e estudantes relacionados, além das ações na sociedade, promovendo a quebra de verdadeiros paradigmas e evitando que um jogo de dominação se perpetuasse, como ocorre. Em seu extremo, tem-se a facilidade da fluidez exercida por mentiras, sendo algumas, verdadeiros disparates que abusam do atual estágio da inteligência humana, fincando raízes tão profundas, afetando tanto a razão como o bom senso do ser humano civilizado.

É dentro dessa realidade que o objetivo desta pesquisa melhor se aplica nos demais capítulos, buscando ser uma contribuição para o aperfeiçoamento de um modelo que já perpassava por três governos e dentro de um quarto período interrompido politicamente, ressignificando a possibilidade de resgatar a educação neste sentido disruptivo.

A visão aqui estabelecida, especificamente neste capítulo, é analisar o currículo praticado em um curso, de uma unidade, de um dos institutos da rede, assim como os dispositivos legais que construíram esse curso para a estruturação do modelo utilizado e

superação daquelas forças que estão o desconstruindo, isto é, transformando-o em algo propositalmente descartável mais à frente.

Tanto estudantes, como profissionais de apoio e principalmente os docentes estavam dentro de uma trilha evolutiva que envolvia formação, melhoria da remuneração e melhores perspectivas de carreira, agregando certa verticalização das ofertas de ensino e aprendizagem, congregando instituições pluricurriculares e *multicampi*²⁶ com este foco específico no campo da EPT.

Buscou-se um curso integrado, que agregasse certa atualização tecnológica e qualidade na abordagem técnica, compatível com as boas práticas da atividade profissional que o originava. Uma receita de sucesso e de interesse direto pelo mercado consumidor de boa mão de obra barata de qualidade. Uma qualidade de informação e formação que se distingue facilmente e rapidamente no mercado. Portanto, uma postura técnica que vem sendo amplamente reconhecida e respeitada pelo mercado sobre os formandos dessas escolas federais na sociedade. É um fundamento e uma meta de sucesso que vem se institucionalizando junto aos Institutos Federais, os IFs²⁷. Esses institutos se enquadram plenamente nessa categoria de instituições educacionais.

Além da modalidade de ensino integrado ser o escopo declarado desta pesquisa, cabe dizer que existem ainda outras formas de articulação na prestação desse serviço educacional, como as modalidades concomitante, subsequente e de especialização. A primeira, de ensino integrado, é cursada em conjunto ao EM na mesma instituição; a segunda, de ensino concomitante, é cursada apenas nos componentes curriculares técnicos, pois aqueles outros componentes do EM são cursados em outra instituição ao mesmo tempo; quanto a terceira modalidade, ensino subsequente, o EM já foi cursado e apenas os componentes curriculares profissionais e tecnológicos são cursados nos IFs, imediatamente após a conclusão do EM; e

26 As estruturas aqui chamadas de *multicampi* agregam reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância, oferecendo um mínimo de 50% de suas vagas à oferta de cursos técnicos de nível médio, sendo esses prioritariamente integrados ao ensino regular; e o mínimo de 20% devem se destinar à oferta de ensino superior no grau de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica voltados à formação de professores da educação básica, principalmente nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional. Além disso tem-se a oferta de cursos de bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*, desde que os percentuais estabelecidos sejam respeitados. Esta é a configuração dos IFs, criados por meio da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), de 29 de dezembro de 2008, a partir das antigas instituições federais de EPT (Bodart, 2020; BRASIL, 2008).

27 Conforme dados colhidos do portal do MEC, Ministério da Educação, em 2019 tinha-se uma rede total de 38 Institutos Federais espalhados por todos os estados da federação, compondo 661 unidades noma estrutura organizacional de ensino e processos de ensino e aprendizagem semelhantes (BRASIL, 2008).

quanto a quarta e última modalidade, a especialização, trata-se de uma atualização tecnológica ou aperfeiçoamento profissional para aqueles estudantes que já possuem o EM cursado num tempo diferente e anterior ao dessas formações explicitadas anteriormente, muitas vezes são profissionais já atuantes no mercado de trabalho, em busca de aperfeiçoamento tecnológico como o principal público demandante.

Em relação ao NEM, que trouxe significativas mudanças, sendo algumas delas já abordadas, cabendo melhor esclarecer alguns aspectos do aumento da carga horária dos estudantes, da adoção de uma base nacional comum curricular, da escolha dos itinerários formativos por parte do estudante e das principais alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que em seu Artigo nº 26, passou a regulamentar essa BNCC para a Educação Básica, devido o grau de mudanças na estrutura do ensino médio²⁸.

O NEM traz também uma proposta que amplia o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, definindo uma nova organização curricular e começou a entrar em vigor em 2022.

Cabe também ressaltar, ainda no tocante a legislação referente à BNCC, que as alterações previstas na lei deverão ser aplicadas de maneira “gradual” até o ano de 2023 apenas no discurso, pois, na prática, o que vem acontecendo, é a imposição para se cumprir o prazo de 2023, tendo o Governo Estadual de São Paulo de João Doria como o seu principal incentivador, desconsiderando diversos aspectos relevantes, sendo de fato mais uma ação de Estado imposta a “toque de caixa” pelos governos neoliberais do pós-golpe, que praticamente não levaram em consideração a pandemia da COVID-19 pelo meio de todo esse caminho.

Existe uma grande necessidade de esclarecer alguns pontos capitais sobre a BNCC e a sua implantação, muitas vezes gerando certa obscuridade e conflitos no seu entendimento, em princípio considerados desnecessários, se a intenção fosse de fato melhorar a educação, dentro dos diversos níveis de atuação que se propõe fazer a nova Base, como está.

Primeiramente, no que se refere aos PCNs, que são consolidados ao longo de dez volumes, para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, por exemplo, apontados como referenciais de qualidade para a educação no país. A sua principal utilidade é auxiliar as equipes que cuidam da educação nas escolas a executarem os seus trabalhos na prática, sobretudo no desenvolvimento do currículo, utilizando também recursos e ferramentas de

²⁸ Cabe considerar a posterior resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que propõe a unificação dos anos letivos de 2020 e 2021, devido ao retorno às aulas presenciais, como mais uma modificação no NEM, nesse momento de implantação, devido aos impactos gerados pela pandemia da COVID-19.

multimídia. Mais especificamente, os PCNs auxiliam os professores na tarefa de reflexão e discussão sobre os aspectos do dia a dia da prática pedagógica. Muitas vezes são situações inerentes a cada chão de sala de aula, a cada comunidade, elementos dinâmicos a serem transformados continuamente pelo professor no seu cotidiano. Com a implantação da BNCC, os PCNs estão sendo substituídos e a Base sendo entendida erroneamente como se fosse o currículo e não o é; como se ela abarcasse toda a funcionalidade dos PCNs, o que de fato não faz, pois não abarca.

No caso das DCNs, elas são complementares à BNCC, que por sua vez, detalha as competências e habilidades, de maneira generalizada, algo que os estudantes de todas as escolas no país devem aprender. As DCNs oferecem a estrutura para que isso seja possível e a BNCC não é o currículo e sim, uma referência geral, tornada obrigatória pela força da Lei. Sua principal diferença em termos de ferramenta para a educação, é que a Base estabelece os objetivos que se espera alcançar da educação praticada, enquanto que o currículo define como alcançar esses objetivos e de uma forma adaptável a cada realidade de chão de sala de aula. Logo, são coisas distintas.

Quanto a etapa referente aos três últimos anos da educação básica, isto é, o EM, começa a ganhar mais um novo desenho e isto visa também afetar o ensino oferecido e praticado pelas escolas técnicas federais, em seus cursos classificados como EM integrado à EPT, com se fosse uma BNCC específica para a EPT, por meio da Resolução do CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2021), de 5 de janeiro de 2021, que é vista com mais detalhes um pouco mais adiante.

Em relação ao EM, os PCNs para ele são o resultado de meses de trabalho e de discussões diversas realizadas por especialistas e educadores de todo o país, além de terem sido desenvolvidos da mesma forma que os demais, com o objetivo de auxiliar as equipes escolares, principalmente os professores, dentro das salas de aula, na execução de seus trabalhos, dando alternativas de soluções viáveis.

Além disso, existem as RCNs, que constituem fontes de informações e indicações para a elaboração de planos de cursos atendendo a determinadas características de áreas profissionais e tecnológicas. Tal diferenciação é entendida como uma necessidade para atender ao mundo do trabalho, que reúne o conjunto de todas as atividades geradoras de produtos e serviços, sendo algumas totalmente transversais, como se verifica no caso de diversas atividades ligadas ao meio ambiente.

No que se refere a carga horária do NEM, em resumo, tem-se um aumento das horas letivas, de modo que, se o estudante antes passava em média quatro horas por dia na sala de

aula, agora esse mesmo estudante poderá passar cinco horas diárias na mesma sala de aula, em seus períodos letivos. Desta maneira, para cada ano do NEM, o estudante terá cumprido com cerca de 1 mil horas letivas. Nesse cenário, ao final dos três anos regulares, os estudantes totalizarão cerca de 3 mil horas letivas, o que dará cerca de 600 horas a mais que o outro modelo, ainda em vigor.

Não obstante, a lei não explicita quantas horas deverão ser presenciais ou remotas e que cerca de 30% desse ensino no período noturno e 20% do diurno poderão ser aulas a distância.

Em outras palavras, o novo modelo de ensino médio, logo de início preza pela flexibilidade, sinalizando também uma suposta relação entre a quantidade de horas acrescidas e a qualidade dessas horas de estudo, o que pode se inserir em mais uma das históricas retóricas da dicotômica educação brasileira, usando o vocábulo “qualidade”, como uma espécie de palavra que sofre todo tipo de anomalia e estropiação em seu significado original e literal. Corre-se mais um risco de se ter outra figura de linguagem animando o cinismo de propostas contrárias ao que dizem que fazem e não fazem.

Atendo-se ao EM integrado ainda praticado até 2021 pelas escolas da Rede Federal EPCT, mais especificamente os IFs, cuja modalidade de ensino praticado galgou e goza de certo prestígio e consideração, um dos cursos praticados em uma de suas unidades, de seus institutos foi escolhido para uma análise curricular mais aprofundada.

Conforme explicita o documento utilizado, ainda em vigor, *Plano de Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio: Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação*, de 2017 (IFRJ, 2017), anexado à *Resolução do IFRJ nº 53*, de 8 de dezembro de 2017, que cria esse curso em questão no *Campus Engenheiro Paulo de Frontin*, RJ, do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro*, o IFRJ, como uma instituição produtora e disseminadora da cultura, da ciência e da tecnologia para a região Centro-Sul Fluminense, além de partícipe da indução do desenvolvimento local e regional.

O IFRJ surge oficialmente como Instituição de ensino, pesquisa e extensão em 2008, contudo sua história é bem mais antiga, tendo seu início marcado pela criação do Curso Técnico de Química Industrial (CTQI), através do Decreto nº 11.447, de 23 de janeiro de 1943. O CTQI começou suas atividades no ano de 1944, com duas turmas, nas dependências da então Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

[...]

Em 29 de dezembro de 2008, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETQ), através da Lei nº 11.892, é transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Neste ato, também é incorporado à nova Instituição, o Colégio Agrícola Nilo

Peçanha, então vinculado à Universidade Federal Fluminense, passando a ser o *Campus* Nilo Peçanha – Pinheiral. [...]

[...]

Atualmente, o IFRJ é constituído pelo *Campus* Reitoria (16), situado no Município do Rio de Janeiro e por mais 15 *campi* [...], e vem atuando na formação profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino, oferecendo cursos presenciais de formação inicial e continuada, de ensino técnico de nível médio e de ensino superior de Graduação e Pós-Graduação, lato e stricto sensu, além de oferecer cursos de formação profissional na modalidades de ensino de jovens e adultos (EJA) e ensino a distância (EaD).

[...]

O *Campus* Engenheiro Paulo de Frontin (CEPF) está localizado no município de Engenheiro Paulo de Frontin, no distrito de Sacra Família do Tinguá. No terreno da União, onde hoje funciona o *campus*, outrora já abrigou a Escola Rodolfo Fuchs para menores em situação de vulnerabilidade social. Criada em 1939, a Escola ficava localizada numa fazenda de 60 alqueires e tinha uma área construída de 3.261.540 metros quadrados, pertencendo à Fundação Abrigo Cristo Redentor.

[...]

A inauguração do campus se deu em Brasília no dia 1 de fevereiro de 2010 e no dia 30 de março de 2010, o reitor exara na seção 2 do Diário Oficial da União, autorização nº 290 que permite o funcionamento do *Campus* Avançado Engenheiro Paulo de Frontin.

[...]

No início de 2011 iniciou-se a oferta no *campus* do Curso Técnico em Informática para Internet Concomitante/Subsequente ao Ensino Médio.

[...]

Em 2014, o *campus* foi contemplado como sede da infraestrutura de acesso à internet do programa Cidades Digitais, sendo Engenheiro Paulo de Frontin uma das 80 primeiras cidades digitais do país no novo projeto do governo federal integrante do Programa Nacional de Banda Larga (PNBL). A inauguração foi realizada no primeiro semestre de 2016 (IFRJ, 2017, p. 5-9).

Foram diversos ajustes legislativos configurando e reconfigurando o ensino técnico em nível federal até 2008, quando o modelo estava desembaraçado e disponível, podendo ser utilizado numa expansão ímpar na rede nacional que se formava de escolas técnicas federais diferenciadas, oferecendo um ensino acreditado de alta qualidade, dentro de um certo padrão. Outras modificações legais continuaram a acontecer, visando resolver diversas pendências e divergências, mas um conjunto de alterações legais na maioria das vezes convergentes. Apesar disso, alguns velhos problemas continuavam a persistir e afetar os resultados desse esforço. Os mais evidentes são os seguintes:

- 1) Manutenção do alto índice de evasão escolar; continuar sendo uma porta de acesso para o estudante chegar à universidade pública com uma boa formação pública no EM;
- 2) Falta de uma política de desenvolvimento econômico local, regional e nacional

integradas;

- 3) Falta de uma política sincronizada de geração de empregos, e absorção da mão de obra técnica e especializada produzida por esses institutos; e
- 4) A conclusão dos cursos continua sendo predominantemente de jovens provenientes de famílias mais abastadas²⁹, mesmo com o uso da política de cotas e de reservas, em que 50% das vagas são disponibilizadas no SiSU, para participantes que tenham cursado o EM integralmente na Rede Pública de Ensino (municipal, estadual ou federal), entre outros pré-requisitos, conforme Legislação vigente por meio da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012b) e suas alterações.

O curso em questão consta com essa designação e eixos no CNCT (BRASIL, 2014), mas todo esse material do catálogo vem sofrendo ajustes, mudanças de nomes, cargas horárias e de identificações temáticas. Não foi o caso específico deste curso, até o momento desta análise, ocorrida até outubro de 2021. Não obstante, essa significativa mudança vem gerando na sua prática uma visão diferente, mais flexível e até mesmo certa descaracterização de alguns outros cursos, apesar da luta e resistência contra o autoritarismo praticado pelas governos neoliberais em mais este campo. O momento é de imensa complexidade política, imensa confusão, desânimo, retrabalho, perda de foco, perda de investimento, resistência docente e discente e desassociação ou estagnação de uma certa cultura que se encontra em processo de formação, que começava a se estabelecer nos Institutos Federais, mediante o impacto do atual CNTC (BRASIL, 2020) aprovado pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020.

O atual *Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio* é um curso que visa formar um Técnico de Informática e Internet voltado para a internet, pertencente ao eixo tecnológico de informação e comunicação, destinando-se a desenvolver programas de computador para a internet, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação mais comuns nesse ambiente de utilização. Também se utiliza de ferramentas de desenvolvimento de sistemas computacionais, visando construir soluções que auxiliam o processo de criação de interfaces e aplicativos empregados no comércio e marketing eletrônicos. Desenvolve e realiza a manutenção de sites e portais na

²⁹ O IFRJ possui um Programa de Assistência Estudantil no qual são concedidos auxílios financeiros na forma de auxílio didático, auxílio moradia, auxílio transporte e auxílio alimentação, exclusivamente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Porém, a concessão é condicionada à existência de recursos e ao atendimento integral às regras dos editais de seleção, que são divulgados no campus e na seção do portal do IFRJ denominada página de Editais de Assistência Estudantil, muito esvaziado nos últimos três anos, novamente elitizando o percurso formativo.

internet, intranet e extranet³⁰ (IFRJ, 2017, p. 9).

Trata-se de um curso que visa preparar os seus estudantes em profissionais capacitados para atuarem no desenvolvimento de sites e sistemas para internet, banco de dados, redes e conteúdos multimídia – unindo interatividade e interdisciplinaridade, embasamento cultural e sociológico, desenvolvimento de pesquisas, expressão e criação. O formando desse curso se habilita a Técnico de Informática e Internet, podendo atuar num mercado de trabalho em constante demanda de mão de obra especializada, após um mínimo de 6 (seis) semestres letivos, comportando 3.199,5 horas de aula, podendo ou não adicionar outras 240 horas de estágio curricular não obrigatório. Esta oferta de curso se dá geralmente a cada semestre, por meio de 36 vagas no período vespertino, conforme a oferta analisada, podendo também ocorrer no período matutino e noturno, conforme a organização de cada um dos *campi* (IFRJ, 2017, p. 9-10).

Esta modalidade de fornecimento do EM Integrado em conjunto com a EPT, assim como outras modalidades de cursos técnicos oferecidos pelos IFs, é considerada uma alternativa válida tanto por buscar atender à legislação, até então vigente, como por contribuir para a universalização do ensino médio público de qualidade. Utilizando-se do entendimento constitucional de que todo cidadão brasileiro tem o direito de livre escolha e acesso ao conhecimento, a fim de que possa satisfazer suas demandas pessoais na formação educacional como ser humano, entre elas a de uma formação profissional e tecnológica de qualidade reconhecida para o exercício do trabalho em uma sociedade democrática. Diante dessa lógica instrumental, pode-se entender que o referido curso em análise apresenta o atendimento a essas questões em sua estrutura, pertinentes a melhor capacitação do cidadão em formação, visando o seu ingresso no mercado de trabalho de forma mais qualificada. Não obstante, também amplia a potencialidade da inclusão social desse cidadão, por se tratar de uma oferta pública de ensino gratuita, embora tenha um critério de seleção calcado na avaliação da existência de habilidades e competências prévias daquele que poderá utilizá-la.

O curso em questão busca formar as seguintes competências:

- 1) Formar profissionais com conhecimento sobre o tema;

30 Existe uma pequena diferença no uso desses conceitos relacionados à rede de computadores. Portanto, ao se expressar “na internet” fala-se de uma rede que conecta computadores em um nível global. Essa expressão também pode ser associada ao nome dado a um conjunto de tecnologias que permitem a definição, disponibilização e acesso a um conjunto de serviços online. Ao se expressar “na intranet”, fala-se de uma rede de computadores semelhantes à internet, porém circunscrita aos limites internos de uma organização ou instituição. Já a expressão “na extranet”, fala-se de uma rede de computadores constituída pela interligação de duas ou mais intranets. Geralmente trata-se de uma rede utilizada por empresas ou outras instituições, que através da internet, permite trocar informações com o público externo de maneira controlada e segura.

- 2) Desenvolver competências profissionais de atuação no mercado de trabalho;
- 3) Possibilitar a construção e o desenvolvimento dos saberes necessários;
- 4) Adquirir conhecimento teórico-prático necessário na área de atuação;
- 5) Produzir soluções pertinentes às demandas identificadas;
- 6) Utilizar um conhecimento ético e reflexão ampliada na repercussão de suas práticas;
- 7) Preparar os estudantes para atuarem em diferentes setores da economia que se utilizam dos saberes do curso técnico estudado;
- 8) Capacitar os estudantes em práticas de planejamento, desenvolvimento e controle de projetos;
- 9) Atuar de forma crítica e sustentável;
- 10) Estimular o consciente criativo, inovador e empreendedor dos estudantes envolvidos;
- 11) Atuar e atender a necessidade de desenvolvimento local e/ou regional;
- 12) Analisar, projetar, desenvolver, testar e implantar soluções que são objeto de sua área de estudo e formação; e
- 13) Pesquisar, avaliar e aplicar novas técnicas e tecnologias associadas à sua área de estudo e formação.

Busca também desenvolver as seguintes habilidades (IFRJ, 2017, p. 12-14):

- 1) Análise crítica;
- 2) Capacidade de pensamento científico;
- 3) Conhecimento de diferentes técnicas e tecnologias;
- 4) Conhecimento dos processos e técnicas de produção;
- 5) Conhecimento de execução de projetos variados da área;
- 6) Aprimoramento e desenvolvimento de técnicas mais elaboradas;
- 7) Capacidade de trabalho em equipe;
- 8) Capacidade de entender os processos de empreendedorismo;
- 9) Capacidade de estabelecer diálogos interdisciplinares; e
- 10) Busca contínua de aperfeiçoamento e atualização profissional.

As disciplinas que compõem a matriz curricular estão organizadas dentro de um critério de integração, além de constituírem um plano de formação básica de qualificação para que o estudante possa ter uma atuação profissional adequada em um mercado de trabalho

dinâmico e em constante evolução, isto é, um mercado que depende cada vez mais de um profissional completo, atualizado e que saiba se atualizar continuamente.

O Anexo 1 (IFRJ, 2017, p. 15-18) produzido apresenta a matriz curricular de cada um dos seis módulos semestrais do *Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio*, por meio de seis quadros principais, sendo que, cada um desses quadros se refere diretamente a cada um dos seis módulos estudados no Curso. Também apresenta um quadro adicional com o Estágio Curricular Supervisionado, não obrigatório e outros sobre a disciplina não obrigatória de Língua Espanhola.

O Anexo 2 (IFRJ, 2017, p. 22) produzido apresenta o fluxograma do referido curso praticado em 2018 e 2019, sendo os cursos de 2020 a 2021 submetidos aos efeitos e impactos ocasionados pela pandemia da COVID-19 e o curso de 2022 sendo objeto de uma possível hibridização inicial em relação ao NEM ainda não objetivamente divulgada.

Analisando cada uma das ementas, de cada uma das disciplinas ministradas, fez-se uma avaliação direcionada especificamente aos objetivos desta pesquisa, na intenção de se produzir um relatório crítico e orientativo, com o foco no conteúdo curricular divulgado, conforme as observações que se seguem, reunidas de forma sintética, diante do levantamento documental e bibliográfico efetivados, conforme o que se encontra exposto no quadro do Apêndice A (IFRJ, 2017, p. 23-208), detalhadamente organizado de forma semelhante ao Anexo 1.

A conclusão que se chega decorrente das análises processadas dessa matriz curricular ou plano de curso é que são objeto do Apêndice A é que o currículo possui grande riqueza de proposta de conteúdos variados, dentro de uma perspectiva interdisciplinar de ensino e aprendizagem. Todavia, sugere ainda uma significativa hierarquização entre alguns dos saberes e suas disciplinas. Também observa-se certa possibilidade de contenção ou filtragem de conteúdos menos conflitantes com o pensamento de tendência liberal e neoliberal, algo que remete, de certa forma, à formatação de uma visão de mundo e de um senso comum bastante parecido com o pensamento crítico ilusório praticado pela “nova classe média brasileira”³¹, que se acha eleita a um novo patamar social, a classe média brasileira, nos moldes do que afirma o professor Jessé Souza, quando presidiu o IPEA, por curto período de tempo, a partir de abril de 2015, em janeiro de 2016, antes do golpe de agosto de 2016, em entrevista ao

31 Jessé Souza (2016) explica a sua discordância quanto ao uso do termo “nova classe média”, por se tratar, no caso brasileiro, de egressos de uma faixa populacional que não desfrutava dos benefícios do mercado formal de trabalho, num momento em que a economia do país se encontrava numa situação excepcional de pleno emprego em 2009 e 2010: trata-se de uma classe trabalhadora que obtém vínculo formal, não gozando dos privilégios de uma típica “classe média” brasileira.

jornalista Gilberto Maringone:

A classe média é privilegiada. Quando se usa a palavra classe, a noção principal é de que há uma luta. Embora eu não veja como o marxismo vê, concordo que o ponto para compreender nossa sociedade é perceber que há uma luta de classes. Todas as mentiras que existem, sejam científicas, ou do senso comum da grande imprensa, têm a ver com luta de classes. A atual crise brasileira e essa contraposição entre mercado e Estado têm a ver com o quê? Têm a ver com um mecanismo de encobrir a luta de classes. O que é luta de classes? É a apropriação monopolizada ou oligopolizada dos recursos escassos. Os recursos não são apenas materiais, como normalmente a gente pensa. Recursos como charme, beleza, prestígio, conhecimento, autoconfiança são atributos que alguns têm, outros não. Algumas camadas da sociedade têm acesso privilegiado a isso. Têm todo o poder político, de financiamento, via eleições. E o mais importante de todos, eu acho, o atributo da informação (SOUSA, 2016).

Cabe denotar que a possibilidade de debates por meio das técnicas de CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade³² não aparece no corpo do plano em momento algum, sendo esta técnica prevista e bastante utilizada pelo nodo do CEFET-RJ, componente da mesma Rede Federal EPCT. Os CEFETs são uma espécie de coirmão institucional mais velho dos IFs, mantendo suas diferenças organizacionais, porém membros da mesma rede e se utilizando dos mesmos recursos para a EPT, ministrando cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo inclusive pioneiro no ensino público de alta qualidade, desde 1917.

Os projetos integradores se limitam apenas às disciplinas técnicas, o que também evidencia a hierarquização entre os saberes e propiciando uma interdisciplinaridade parcial entre disciplinas técnicas, naquilo que se pode perceber, envolvendo apenas assuntos técnicos.

Diante disto, perde-se uma excelente oportunidade de se praticar a interdisciplinaridade mais ampla na educação científica e tecnológica, de uma forma mais integrada aos aspectos econômicos, éticos, sociais e políticos de matérias como Filosofia, Sociologia, História e Geografia, principalmente, podendo inclusive cruzar as fronteiras da transdisciplinaridade. Elementos que essa pesquisa acredita serem fundamentais para evitar tamanho desconhecimento dos fundamentos atrelados aos problemas contemporâneos e absorção de uma linha de discursos extremistas, por pessoas aparentemente bem formadas, sendo alguns desses discursos beirando as fronteiras da idiotia, como campo de uma ignorância patogênica construída socialmente (Bárbara, 2018, p. 86-99).

32 Ciência, tecnologia e sociedade ou CTS, formam campo de conhecimento que estuda as inter-relações contínuas entre ciência, tecnologia e sociedade em suas múltiplas influências. Nesse campo, a partir da segunda metade do século XX, diante dessa abordagem, os fatos científicos passam a ser vistos como produções de cientistas socialmente condicionados em suas investigações, invés de representações objetivas do mundo natural, conforme a influência e estudos de Thomas Kuhn em 1962 (Kuhn, 2017). Nos Estados Unidos e no Canadá essa técnica vem sendo utilizada há algum tempo junto ao Ensino Fundamental e Ensino Médio daqueles países.

Em termos práticos e mais objetivos, por exemplo, pode-se ressaltar o efeito gerado pelo uso das *fake news*, principalmente na política brasileira (embora seja um fenômeno mundial); assim como o retorno do fascismo pelos braços do povo e a convivência com neonazistas tomando forma e volume na combalida democracia brasileira, boa parte das vezes pelo sufrágio universal vitorioso ultradireitista e neopentecostal.

Tem-se, por exemplo, na disseminação de pequenos vídeos curtos em *time-lapse* (efeito rápido) e *hyperlapse* (velocidade alterada, na maioria das vezes aumentada) tão comuns nos “*reels*” do *Instagram* ou nos “*stories*” do *Facebook*, a consagração de uma prática corriqueira e atual. Esses na verdade são aplicativos revisados para correrem atrás do pioneiro e líder no segmento, o *TikTok*. Sua produção de vídeos curtos e “*leds*” fáceis de se aprender a usar e implementar, vêm disseminando diversas situações aparentemente “comuns” e “tolas” do dia a dia, geralmente jocosas, que são objeto de farta manipulação da realidade com manipulação de imagem e voz simultaneamente. Geralmente “tirando um sarro”, como no dito popular, de um e de outro participante ou situação em evidência, nas incontáveis comunidades virtuais disponíveis, dentro das redes sociais. Situações usadas pelas pessoas na sociedade em uma escala planetária, que envolvem emoções de toda ordem e intenção, roubando a atenção e permitindo a vigilância algorítmica inteligente de forma mais eficiente e arrebatadora.

Um dos sintomas relacionados ao uso desenfreado desses recursos tecnológicos simples, aparentemente tão “inocentes”, que geram grande entretenimento, como passatempos bastante populares na atualidade e muitas vezes associados a *gadgets* inovadores de todo tipo, estão sendo aproveitados de forma bastante questionável em temas como: a naturalização da barbárie; apologias a preconceitos diversos, principalmente os relacionados a raça, sexo e gênero; reprodução de violências macabras contra os diferentes; a desestabilização de governos, inspiração de vontades etc. Em consequência, os elementos éticos, republicanos, democráticos e de cidadania podem ser confrontados frente as práticas desonestas e nefastas dos recursos públicos, digitais, manipulação de desejos, formação de consumidores etc. Situações que podem desviar as finalidades de entendimento sobre o conhecimento divulgado em algumas disciplinas aplicadas do referido curso em análise, como, por exemplo, Marketing Digital. Não se pode ver isso apenas como técnicas de promoção de sites digitais. Não se pode ver isto de forma inocente e jocosa, pois não o é. O mundo está diante de um novo salto tecnológico nas NTICs com o aperfeiçoamento das ferramentas que usam a inteligência

artificial conversacional³³ sendo possível de ser acoplada e integrada em produtos diversos, o que certamente levará ao desenvolvimento técnico a um outro patamar de tomada de decisões de natureza ética e moral muito brevemente, num mundo que não consegue estabelecer regras de atuação para as *Big Techs*.

A transversalidade temática com o dia a dia é pequena na análise produzida, apesar da previsão do uso de técnicas como debates, trabalhos em grupo e até alguns poucos seminários. Tal direcionamento de conteúdos dificulta a possibilidade de transdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem e isto pode ser corrigido de maneira relativamente simples. Devido a esta percepção, como indicador, falta clareza quanto ao engajamento da escola, dos professores e dos estudantes junto ao exame de questões relacionadas ao mundo real do ponto de vista científico crítico, o que difere das questões técnicas, porém, são elementos que afetam a vida profissional tanto do estudante quanto do futuro trabalhador, profissional, técnico e também cidadão inserido na sociedade.

Tal situação também pode refletir a postura da escola e dos professores ao atuarem em seus papéis principais junto aos estudantes, sob o risco de se reproduzirem nesses aprendentes. Essa oportunidade visa possibilitar a atuação direta sobre os aspectos de informar, formar e transformar. Consequentemente afeta também a formação do pensamento crítico, conforme mais outra tríade que afeta diretamente na formação proveniente da educação: CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE, cujas técnicas de CTS aplicadas corretamente ajudam nesse processo transformador e não são as únicas alternativas disponíveis.

Certos planos também passam a impressão de um congestionamento elevado de bibliografia que, de forma objetiva, dificilmente parece ser usada na prática, e noutros, de escopo, dada a configuração da carga horária disponível, dentro de um contexto de qualidade, vide, como exemplo, as disciplinas de Artes, História, Geografia, Literatura e Língua Portuguesa.

Em outros momentos ainda, percebe-se a predileção por certos enfoques em detrimento de outros, como nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, o que levanta a dúvida sobre a persistência ou não de um currículo propositalmente direcionado a uma formação mais restrita e ideológica, dificultando, na prática, a proposta de desnaturalização das hierarquias construídas entre as culturas que o chão da sala de aula lida e reproduz, muitas das

33 A OpenAI é uma empresa que desenvolve um modelo prototipado de *chatbot* denominado *ChatGPT*, que se encontra em sua terceira versão e que deverá lançar novas versões dessa ferramenta mais poderosas e também comercializáveis, ao longo de 2023. Trata-se de um transformador pré-treinado que gera conversas de maneira bastante interativa, aproximando-se da naturalidade de um diálogo. O seu principal concorrente é o Bard, em desenvolvimento pela Google.

vezes sem a devida conscientização do processo de ensino e aprendizagem envolvidos. Todavia, os programas tanto de Filosofia quanto de Sociologia são abrangentes e possibilitam uma correção de rumo bastante aderente à proposta fundamental dos IFs, o que não ocorre com História, especificamente esvaziada, dentro de uma carga horária ínfima para a imensa carga da proposta declarada. Tal iniciativa coloca seriamente em dúvida a qualidade da informação trabalhada em sala de aula para a formação adequada, diante da possibilidade tão forte de se manter um discurso reacionário e tendencioso a um determinado tipo de conteúdo (Penna, 2018).

De uma maneira geral, alguns assuntos parecem estar bem abordados, como o liberalismo e o capitalismo. Fica a dúvida se os outros temas estão proscritos no curso, principalmente os sintomáticos socialismo e comunismo, “contidos de forma bem-comportada, num cantinho da sala”, sem fazer qualquer alarde, como um “bom menino”.

Em empreendedorismo, outro exemplo, só se fala de empresas e suas variações e portes. O plano analisado não dedica uma palavra sequer ao modelo de cooperativas, como se fosse um modelo associativo degenerado, fracassado e desacreditado. Outros temas são estranhamente evitados ou aprofundados, até mesmo nas terminologias, como fascismo, nazismo, marxismo, comunismo, socialismo, consumismo, neoliberalismo, profascismo, neofascismo e neonazismo.

Também não deixa claro, se é que aborda, alguns fundamentos de diversos problemas contemporâneos e civilizatórios oriundos da ausência de desenvolvimento econômico, o cerne do problema da geração de emprego e renda numa relação de passado, presente e futuro para o país; assim como o preconceito estrutural criado na sociedade; a escravização que vai além daquela imposta às diversas populações de origem africana; questões identitárias; de racialidade; de estratificações sociais da luta de classes escamoteadas nas políticas de encarceramento e a conseqüente dominação e predileção exercidas de uma classe a outras; as razões da dominação econômica; o porquê da determinação de mercados consumidores e produtores; as transformações do trabalho e do emprego; a lógica do direito de cotas e da cidadania; as razões do republicanismo e da democracia plena; as dificuldades e restrições de se desenvolver uma política de produção industrial nacional e independente; a razão da maioria das guerras e revoluções acontecerem etc.

É como falar de Sociologia, Política, Direito, Teologia, Filosofia, Economia e evitar ou não falar claramente sobre alguns dos seus mais importantes influenciadores, como se estivessem proscritos, ressalta-se, evitados e dissimuladamente fossem menos importantes que outros, dentro de uma transversalidade necessária a de uma construção do entendimento como

ponte do conhecimento e da consolidação do saber de um ser social emancipado, crítico e potencialmente inovador de fato.

Também fica clara a percepção sobre uma maior exposição de algumas tecnologias em detrimento de outras, onde o poder econômico de grandes grupos, que são ou foram *players* de mercado e de influência global prevalecem, como se estivessem sendo privilegiados numa instituição pública, determinando novas áreas proscritas do currículo, agora especificamente técnicas, e por outro lado poderosas formações de opinião em quem deve ter a crítica como elemento de empoderamento, como a clara ênfase nas tecnologias da Microsoft, inclusive algumas ultrapassadas e extintas há anos, como *Windows Mobile*, em detrimento a vagas situações de uso dos “softwares livres” e independentes, embora sejam utilizados na grande parte técnica do curso, em diversos momentos e em diversas disciplinas inteiras; estratégia também semelhante nas instalações de softwares nos laboratórios, com clara predileção por softwares e empresas com grande articulação para o desenvolvimento de negócios e novos *fellows*.

Cabe ressaltar também que, falar de empreendedorismo para quem tem apenas a força do trabalho intelectual para investir, fixando-se prioritariamente na alternativa de formação de empresas, pode não ser um fator emancipatório. Talvez seja o discurso que mais agrade à classe média brasileira, mas não cumpre com um real papel social de emancipação e empreendedorismo. Tal opção pode refletir de fato em mais uma estratégia de dominação e exclusão social, em sua prática. Mesmo considerando a existência de células de incubação de negócios, inclusive com elogiosos casos de sucesso, utilizando-se da filosofia de *startups*. Atuam num nicho embrionário de desenvolvimento de novos negócios em um empreendimento de base tecnológica, construindo um modelo de negócios que pode ser repetido em outra escala e de maneira sustentável. Vive-se em um cenário de riscos e incertezas que precisam ser trabalhadas com alternativas e possibilidades diversas. Mesmo diante de tanta modernidade, fica a pergunta: não justificaria analisar a possibilidade de junção de estudantes em modelos cooperativados para o desenvolvimento das mesmas tecnologias, tendo como paradigma de negócios uma alternativa de soluções? Parece que há apenas a formação tradicional e clássica de empreendedorismo capitalista para se lidar com os tradicionais fatores de produção: terra, capital e trabalho. Talvez essa postura tenha relação com a grande evasão de alunos, geralmente aqueles de classes sociais mais vulneráveis, que acabam não aguentando a pressão e se sentindo estar num lugar que não foi feito para eles estudarem e conseguirem ter sucesso. É como se fosse um território sem o local de fala para os vulneráveis que se veem cada vez mais vulneráveis. O que se observa é que um elemento de

risco, que também é tradicional nas *startups* é o fato da mão de obra continuar vendendo a sua força de trabalho a um preço irrisório e sujeita às artimanhas contratuais capitalistas, situações que se observa em grandes projetos dentro e fora do país, “coisas do mercado”, a título de “parcerias” que não são parcerias de fato e sim mais exploração com outro nível de discurso. Muitas vezes, por meio da usurpação de ideias, de genialidades e de árduos períodos de desenvolvimentos e testes, até a conclusão de um produto “consumível” entregues aos donos do capital, travestidos de bondosos e virtuosos empreendedores de sucesso, os novos mecenas da tecnologia digital, embora haja exceções e pouca visibilidade dessas situações no momento em que elas ocorrem, onde muitas vezes o sigilo de justiça requerido nos processos só deixam contar uma parte da história, num momento futuro. A título de exemplo, tem-se as pendengas entre a IBM e a Microsoft, a do Facebook, a da Apple etc.

São posturas que dificultam a formação de mentes mais críticas em relação às tecnologias, seus pontos fracos e fortes, suas oportunidades e ameaças, assim como suas tendências, urgências e emergências frente a demanda de inovação e às potencialidades reais do empreendedorismo virtuoso e a sua governança efetiva. Acabam por demonstrar mais aderência às linhas estratégicas clássicas dos modelos de dominação desejados por grandes empresas, já estabelecidas no mercado, com mão de obra boa, bem formada, barata e de baixíssima necessidade de investimento, em que boa parte desses custos é ou foi bancada pelo Estado.

Em síntese, percebe-se um currículo com boa interdisciplinaridade entre as disciplinas técnicas, porém, com baixíssima interdisciplinaridade entre as disciplinas técnicas e não técnicas. Quanto a possibilidade de interdisciplinaridade entre as disciplinas não técnicas entre si, ela é bem maior e parece ocorrer em certo grau de interação natural em Sociologia e um pouco menos em Filosofia, mas muito baixa em História e Geografia. Tal situação, revela baixíssima possibilidade de transversalidade com eixos temáticos de discussão mais ligados ao dia a dia da sociedade, embora alguns, como dito, sejam previstos, porém indicando falta de potencialidade transdisciplinar.

A sociedade brasileira da atualidade vive momentos de retrocessos civilizatórios que precisam ser iluminados, discutidos, debatidos e pesquisados intensamente. Pois, a atualidade é palco de uma permissividade hipócrita, com sectarismos de vários portes, violência exacerbada em diversas situações, subversão da ordem e do direito, intolerâncias diversas e permeadas por negacionistas bizarros de várias hostes, forte movimento armamentista, escravização da força de trabalho etc. A prática da transdisciplinaridade é uma alternativa poderosa para se atuar no nível de INFORMAR-FORMAR-TRANSFORMAR, que não deve

ser relegada.

Tais posturas também dificultam a formação de mentes mais centradas e críticas concomitantemente, dificultando a capacidade de problematizar o dia a dia, de se buscar soluções para os problemas que esse dia a dia traz de maneira democrática, cidadã e inclusiva.

A naturalização da aceitação das linhas de pensamento pouco científicas e que já mostraram o seu desacerto na história da humanidade, são uma prova do que são capazes de fazer em prol de suas aberrações sociais e humanísticas, mas, mesmo assim, continuam se repetindo na “racionalidade” de uma sociedade muito mais sofisticada e avançada do que no passado, mas que evita ou não consegue ver e entender tais anomalias.

O professor Jessé Souza (2018) foi palestrante numa aula inaugural do curso de Mestrado Profissional em Atenção Primária à Saúde com ênfase na Estratégia de Saúde da Família, realizada em 22 de fevereiro de 2018, na Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – ENSP, da Fiocruz e trouxe diversas reflexões importantes naquele evento. Em uma delas, sobre o conceito de patrimonialismo, sua conclusão apontou que o poder, e conseqüentemente a corrupção e a “elite má”, estão enrustados no Estado. No entanto, o poder na sociedade capitalista está de fato sob a tutela do mercado. Outras reflexões importantes de Souza são: que a elite e a classe média formam um bloco antipopular que se posiciona contra qualquer política que diminua a distância entre as classes (idem) e o que explica o Brasil não é o patrimonialismo e o populismo, mas a escravidão (Souza, 2017b), dentro de um contexto em que se reproduz, “sob máscaras modernas”, os mesmos ódio e desprezo às classes populares que antes eram devotados às pessoas escravizadas (Souza, 2017b; 2018).

Esta pesquisa também concorda com a perspectiva de Jessé Souza (2016; 2017a; 2017b; 2018; 2011, p. 33-41), em que as classes populares do Brasil são literalmente invisíveis e mal compreendidas aos olhos de quem habita o poder no país. Sua abordagem sobre o “patrimonialismo” permite entender a construção de uma “ideologia política” extremamente conservadora, imponto uma retórica explicativa sobre as coisas do mundo, se utilizando de uma lógica peculiar que passa certa facilidade e coerência, quando na verdade quer manter os privilégios de sempre, aqueles que acredita estarem sedimentados na sociedade brasileira, as “marcas fundamentais da cultura brasileira”. Não se trata de uma crítica ao Estado capitalista e à sua necessidade de superar, todavia, trata-se de atribuir todas as mazelas ao “Estado” e as virtudes ao idolatrado mercado, aquele que não possui defeitos. O autor aponta que, em nome de uma suposta “eficiência do mercado”, cabe “cortar todos os gastos do Estado”, pois este sempre gere mal os seus recursos e por isso se justificaria deixar

os recursos para que a iniciativa privada possa vir a fazer a festa. Diante deste olhar crítico de Jessé Souza, apenas essa elite tem “eficiência” nessa gestão, quando na verdade essa pregação faz parte de um processo ideológico para a manutenção de seculares privilégios dos que sempre lucraram com um país tão desigual como o Brasil.

Portanto, a “ralé” não aconteceu, é algo criado propositalmente. Esse conceito, resultante de uma “interpretação do Brasil”, institucionaliza e caracteriza na essência do que se chama de “povo brasileiro” uma “segunda natureza”, sobre a qual não mais se reflete ou questiona algo que, hoje, se aceita completamente.

Não obstante, a criação de uma identidade em torno do “mito da brasilidade” é amplamente aceita. Segundo Souza (2017a; 2017b), é produto da criação de cientistas e intelectuais propositalmente, algo que pode ter sido articulado, manipulado e institucionalizado a partir de poderosos interesses econômicos e políticos ditando o que fazer, como a “idealização ingênua dos EUA” por parte dos “batalhadores”, na reprodução do seu *american way of life* no Brasil.

Os IFs precisam ficar atentos ao risco de reproduzirem essa modalidade de cultura subliminar em seus currículos, pois tal prática tende a reproduzir também as desigualdades em um “moto-contínuo”, assim como se observa no convívio social na atualidade e nos diversos retrocessos que poucos avanços sociais têm obtido nas últimas décadas. Tal desatenção, além de ir contra os princípios originais que os fizeram tomar corpo, estrutura e visibilidade, conforme o documento *Concepções e Diretrizes* (Brasil, 2008) pode estar sendo uma barreira social àqueles estudantes que mais precisam de sua atuação plena e fidedigna, excluindo-os em vez de incluí-los no sistema.

Carece de maior detalhamento, atitude e produção científica os aspectos sociológicos utilizados, quanto ao desenvolvimento das possibilidades que esta pesquisa chama de quarta tríade da educação: ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO, de forma a melhor comportar demandas diversas de uma formação complementar integrada, algo bem além do Estágio Curricular Supervisionado, não obrigatório.

3.2 – A LEGISLAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família...” e ainda, que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive que a sua oferta é garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A educação escolar brasileira é dividida em dois níveis, segundo o artigo 21: Educação Básica e Educação Superior da LDB, que define e regulariza a organização da educação brasileira, tanto privada quanto pública, com base nos princípios presentes na Constituição.

A Educação Básica apresenta três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ressalta-se que esta pesquisa se direciona a um nicho específico do EM, que é o EM integrado à EPT.

A LDB sofreu e sofre constantes modificações ao longo de sua existência, desde que foi promulgada. Até a última alteração, somam 59 alterações e 31 correlações, inclusive onde “cidadão”, “aluno” ou “educando” já foi chamado de “clientela”, bem recentemente. O trecho do corpo da Lei compilado que envolve diretamente o currículo se dá nos artigos 26, 27 e 28 e a sua redação atualizada neste momento, contendo as modificações mais recentes, datadas de 12 de julho de 2022, é a seguinte:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014)

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021)

§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o **caput**. (Incluído pela Lei nº 13.666, de 2018)

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Todavia, o espírito de concepção dessa legislação tem origens que remontam à Assembleia Constituinte de 1934, que dedicou, pela primeira vez, um capítulo exclusivo e específico ao tema, determinando que a União elaborasse e conseguisse aprovar um plano nacional e uma lei que traçasse as diretrizes da Educação Nacional.

Em 21 de dezembro de 1961 o Diário Oficial da União publica a promulgação da primeira LDB brasileira, quando o então presidente João Goulart a assina, cerca de 14 anos após a apresentação do primeiro projeto da lei educacional ao parlamento brasileiro.

Nesse longo intervalo de tempo, entre a apresentação do anteprojeto enviado à Câmara Federal em outubro de 1948 pelo então ministro da Educação, Clemente Mariani, e sua aprovação pelo presidente em 1961, o país passou por nove diferentes presidentes da República, seis deles efetivos e três interinos.

A história dessa longa tramitação da LDB é um retrato típico do Brasil, pois revela diversas facetas e tensões não só da educação nacional, mas do país como um todo.

Em 1946, após o fim da *Segunda Guerra Mundial*, o fim do *Estado Novo* e a consequente queda do presidente Getúlio Vargas, Eurico Gaspar Dutra foi eleito e assume como presidente do Brasil. Mais uma nova Assembleia Constituinte é formada e produz a nova Constituição Federal, que foi promulgada naquele mesmo ano. A nova Carta de então, chega com algumas novidades, tais como: garantindo princípios democráticos após longo período ditatorial; restabelecendo valores importantes para a democracia, como a liberdade de expressão, a ampliação do voto feminino e as eleições diretas para os principais cargos do Poder Executivo e do Poder Legislativo. Essa Constituição previra também a elaboração de uma primeira lei específica que reorganizasse a educação país. Houve uma convocação estabelecendo uma comissão de notáveis para a elaboração do anteprojeto de diretrizes e bases da educação.

Ao longo desse intervalo de tempo tão grande, Saviani (2007b) registra que, em nome da Educação, o caráter e as propostas educacionais de diversos educadores historicamente reconhecidos, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e até mesmo no pensador, filósofo e educador estadunidense John Dewey, foram alvos de desrespeitos, mentiras, deturpações e da produção de *fake news*, nos mesmos padrões e chavões como os praticados na atualidade. Uma versão mais antiga do mesmo estratagema utilizado em diversos outros momentos da história brasileira. Tudo “em nome e defesa da família”, do “cidadão de bem”, do resguardo “da religião”, dos “bons costumes”, do ensino privado e da “luta democrática contra a sanha comunista”, de “querer dominar a educação com objetivos sinistros para o país”, talvez até de “querer devorar algumas criancinhas inocentes, pintadas de vermelho”. Em síntese, a razão por trás de tanta agitação e maledicência era o já conhecido e velhaco oportunismo da visão de mundo capitalista liberal, maquiada de fundamento filosófico, contra qualquer avanço da educação pública de qualidade e gratuita.

Portanto, três grupos distintos, conforme observa Saviani (2007b), juntaram-se para defender a oferta de educação pública: os “liberais-idealistas”, grupo que tinha como epicentro o jornal *O Estado de S. Paulo*; os “liberais-pragmatistas”, composto pelos históricos educadores da *Escola Nova* (fundamentais e decisivos com a apresentação do manifesto “*Mais uma vez convocados*”, importante documento aglutinador apresentado por Fernando de Azevedo em 1959); e a corrente de “tendência socialista”, liderada pelo sociólogo Florestan Fernandes, que era professor da Universidade de São Paulo (USP). Juntas, essas correntes conseguiram aquela que talvez tenha sido, em proporção, a maior articulação social no país em defesa da escola pública. O texto final da LDB produzida foi, afinal, um condensado articulado e possível entre a proposta inicial e as interações políticas ocorridas, assim como os

filtros interpostos pela representação do Congresso Nacional ao longo de 15 anos, até a assinatura do presidente João Goulart, porém 26 anos após ser prevista na Constituição de 1934. Mesmo assim era uma lei que representava uma evolução para a educação brasileira, mesmo nascendo mais *liberalista* do que *estatista*.

Com o Golpe de Estado de 1964, o país é virado e revirado de cabeça para baixo. Em 1971 é aprovada uma segunda LDB pelo então presidente Emílio Garrastazu Médice, que muda consideravelmente o seu teor, modificando o que tinha sido arduamente trabalhado ao longo dos anos anteriores, entre uma dessas modificações, torna o Ensino Profissional obrigatório junto ao Ensino Médio, chamado na ocasião de 2º Grau. Pode-se dizer que foi uma prévia do atual e democrático Ensino Médio integrado, não obrigatório.

Com a promulgação da Constituição de 1988, uma nova LDB foi prevista, pois a anterior foi considerada obsoleta, todavia, somente em 1996, isto é, 8 anos depois, que o debate sobre a nova lei foi de fato concluído. A atual LDB foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo seu ministro da Educação Paulo Renato Souza em 1996; seu relator foi o senador, também antropólogo, historiador, sociólogo e escritor, Darcy Ribeiro, também reconhecido como o principal articulador dessa lei, também reconhecida como a *Carta Magna da Educação*. A nova LDB era baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trazendo diversas mudanças positivas e alguns vícios, que por trás refletiam históricos “cabos de guerra”. Não obstante, defendeu a Educação como um direito subjetivo do cidadão, ou seja, um direito inalienável, sendo dever de o Estado garantir o cumprimento deste direito, não podendo jamais ser relativizado nem colocado em segundo plano. Ampliou os direitos educacionais, deu mais autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores, deixou mais claras as atribuições do trabalho docente, abriu espaços para consolidar medidas que ampliaram o acesso, melhorou as formas de financiamento do ensino e introduziu inéditos mecanismos de avaliação, mensuração e análise dos resultados da educação no país.

A principal característica da nova LDB em relação ao currículo, com os seus 92 artigos iniciais, residia na composição textual do Artigo nº 26, que prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais, hoje bastante modificado. Essa lei também trazia outras características importantes, como:

- 1) Gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares (Artigos nº 3 e 15);
- 2) Educação básica obrigatória e gratuita, a partir dos 4 anos de idade (Artigo nº 4);

- 3) Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (Artigo nº 24)³⁴;
- 4) Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental a formação “técnica” por meio do curso Normal do ensino médio (Artigo nº 62);
- 5) Formação dos especialistas da educação em curso superior de graduação em pedagogia ou pós-graduação (Artigo nº 64);
- 6) A União deve gastar no mínimo 18% (dezoito por cento) e os estados e municípios no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) de seus respectivos orçamentários na manutenção e no desenvolvimento do ensino público (Artigo nº 69);
- 7) O financiamento de escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas com o uso de recursos públicos (Artigo nº 77); e
- 8) Prevê a criação do Plano Nacional de Educação, o PNE, que define metas e objetivos a serem alcançados a cada 10 anos (Artigo nº 87).

De uma forma geral, na época de sua elaboração, a atual LDB foi construída de maneira diferenciada e até inovadora. Não foi o Poder Executivo quem iniciou as discussões, e sim um grupo de educadores. “A lei foi a construída de uma maneira democrática, por meio de congressos e fóruns e com um debate aprofundado na Câmara”, lembra Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, diretora da Fundação SM e secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) entre 2007 e 2012. “Isso foi um grande avanço. Se a ordem vem de cima para baixo, dificilmente a mudança chegará a ser aplicada na prática” embora naquele momento não se tivesse noção do tamanho do estrago que os governos neoliberais a partir de agosto de 2016 pudessem fazer com a educação brasileira, mesmo considerando o hercúleo trabalho que os Governos Federais de Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva e Dilma Rousseff fizeram em prol da educação brasileira:

Para se manter viva e ativa até hoje, a LDB precisou ultrapassar barreiras governamentais e contou com o reforço de mecanismos como o Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas e objetivos a serem alcançados a cada 10 anos. “De um ponto inicial de nenhuma informação sobre aprendizado de estudantes em 1994, os governos FHC e Lula sistematicamente construíram um dos mais impressionantes sistemas do mundo para medir resultados educativos”, escrevem os pesquisadores Barbara Bruns, David Evans e Javier Luque no estudo *Achieving World-Class Education in Brazil*, publicado pelo Banco Mundial há cinco anos. Segundo os

34 Este Artigo foi modificado em 1 de abril de 2020, devido aos impactos da pandemia da COVID-19 no país, por meio da Medida Provisória (MP) nº 934, que dispensou, em caráter excepcional, a obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar.

autores, entre 1990 e 2010, a evolução na escolaridade da população do Brasil cresceu a um ritmo mais rápido que o da China. Depois do acesso, os maiores desafios para o país, ainda de acordo com eles, seriam a qualificação dos professores, o desenvolvimento das crianças mais vulneráveis e a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Temas que seguem bastante presentes no debate neste fim de 2016 (SOARES; BERNARDO, 2016).

O texto detalhista da nova LDB gerava apreensões e descontentamentos ligados à dificuldade e à capacidade do país o implementar integralmente e desenvolver a educação como proposto, mesmo não sendo o projeto ideal. Tal situação é confirmada nos dias de hoje. Darcy Ribeiro foi um grande articulista das possibilidades daquele momento e seguiu em frente. As principais contestações são:

- 1) O aumento dos dias letivos, que requer efetivo investimento para poder gerar impactos positivos no trajeto do aprendente;
- 2) A formação exigida para os professores frente a realidade que o país registrava na qualificação e certificação dos mesmos;
- 3) A remuneração docente, onde nem tudo que consta na lei até hoje não foi implementado, sendo a categoria profissional dos professores uma das piores em termos de remuneração e carreira, também uma das mais desrespeitadas e mais desvalorizadas do país;
- 4) A própria definição de Educação Básica com a sua carga horária e manutenção;
- 5) A divisão de responsabilidades entre a União, Estados e Municípios, apesar do avanço que significou a definição dos percentuais de responsabilidade na época, hoje, quando expostas a uma política inconsequente e nefasta como a PEC do Teto de Gastos, percebe-se com imensa clareza a complexidade destrutiva que a manutenção mínima da Educação vem sofrendo;
- 6) A especificação do ensino com base na garantia do padrão de qualidade, algo por demais evidente; e o fato de, em muitos momentos, o texto da LDB repetir os conteúdos de texto dos Artigos nº 205 e 206 da Constituição Federal, com alguns ajustes.

3.3 – A DESCONSTRUÇÃO DA EPT

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia, ou Rede Federal EPCT, que na prática cria os IFs, estabeleceu também as suas finalidades, assim como as suas características, objetivos e

estrutura organizacional, segmento este da legislação muito atacado em 2019 pela Medida Provisória nº 914, que procurou desconfigurar diversos elementos democratizantes do processo de gestão estabelecido, procurando retroagir e gerando uma reação institucionalizada à intervenção direta dos governos federais sob gestões neoliberais.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) altera a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional por meio de seu Artigo nº 26; a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) descaracterizando-a quase que completamente³⁵; a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005, que equiparava o ensino da língua espanhola ao ensino da língua inglesa no currículo brasileiro; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. É a lei que também sinaliza as alterações curriculares que buscam, entre outras coisas, alterar o percurso formativo dos IFs, pois o conteúdo do programa “social desenvolvimentista”, que foi o fio condutor da política educacional dos governos do Partido dos Trabalhadores no poder, desde 2003 a 2016. Os IFs tinham um papel tático e operacional na implementação dessa política estratégica, propiciando a expansão da EPT, formando trabalhadores qualificados para as mais diversas atividades econômicas, considerando ainda a formação dos arranjos produtivos locais como elemento de conexão à políticas de desenvolvimento regionais. Na prática, é a instituição de uma política de Estado para a educação profissional.

Não satisfeitos diante da resistência imposta pelos IFs, pois os instrumentos legais engenhosamente aperfeiçoados e sincronizados em prol de gerar uma certa autonomia nessas instituições componentes da educação brasileira, os governos pós Golpe de 2016 impuseram uma restrição orçamentária severa a partir de então e um conjunto de modificações legais para ultrapassarem as resistências impostas.

Conforme a análise do Portal da Transparência entre os períodos de 2015 e 2021, há uma significativa contenção entre os recursos orçados, empenhados e de fato liberados para a educação como um todo, embora aqui se esteja olhando os IFs. Segundo estimativas decorrentes dessas análises, isso implica mais de 70% do orçamento anual da educação profissional brasileira. Por exemplo, em 2016 o valor orçado em 2015 de cerca de R\$ 742

35 Os três itens do Artigo nº 12 dessa lei são os únicos dispositivos legais preservados, porém sem os seus parágrafos reguladores da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, deixando a sua funcionalidade vaga, dando margem a modificações sérias de desvio de finalidade e uso dos recursos originais.

milhões foi empenhado e liberado na ordem de 100% até outubro de 2016, o que garantia a política planejada e executada para a EPT, mesmo diante da crise econômica mundial e que também afetava o Governo Federal de Dilma Rousseff. Comparativamente, a partir desse ano os valores orçados e empenhados e efetivamente liberados foram diminuindo drasticamente ano a ano, mesmo diante da pandemia da COVID -19. Os orçamentos de 2019 e 2020 foram menores do que o acumulado nos dois anos iniciais da gestão passada. Foram R\$ 12 milhões a menos na comparação dos dois períodos, quando atualizados pela inflação, a diferença chega a R\$ 29,8 milhões. A título de mais exemplos, de abril de 2019 a junho de 2020, o MEC passou por uma paralisia gerencial e operacional com fortes reflexos na execução orçamentária. Nesse período, devido aos contingenciamentos, o MEC perdeu quase R\$ 1 bilhão para que o governo pagasse emendas parlamentares em busca de apoio político, além disso, represou recursos ao longo de todo o ano de 2019 e somente nos últimos dias daquele ano é que acelerou os empenhos, justamente a primeira etapa da execução orçamentária. Em 2021, o orçamento previa para o MEC uma redução de 21% nos recursos dos programas de educação profissional, gestados sobretudo pelos IFs (BRASIL, 2016; PROIFES-Federação, 2022; Pelissari, 2022).

Um movimento semelhante vem ocorrendo com as carreiras profissionais dos servidores dos IFs, pois, em dez anos, as perdas salariais dos técnico-administrativos e dos docentes chegam a 52% e 35%, respectivamente (dados levantados pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Estado do Paraná - Sindiedutec-PR), situação aprofundada a partir de 2015, último ano de reajuste salarial verificado (Pelissari, 2022).

A EPT caminha a passos muito largos para a sua terceirização, em que a sua precarização já é um fato, diante de tantas evidências geradas pelas medidas neoliberais atuais, bastante articuladas, produzindo uma significativa perda de direitos dos cidadãos, entre esses, principalmente, os trabalhadores, agigantando o rol de mais desigualdades sociais no país.

No que tange à regulamentação da Educação Básica e Superior que afeta diretamente aos IFs, tem-se no quadro apresentado no Apêndice B um levantamento mais detalhado dos dispositivos legais utilizados e relacionados a esse processo de ajustes que também os afeta. Não obstante, o que se percebe com grande determinação ao se aprofundar nesta análise, é que houve uma reconfiguração da EPT nos governos de 2003 a 2016, criando a rede dos IFs, aperfeiçoando-os, dando certo grau de autonomia, auto gestão democrática e estabelecendo a possibilidade de um processo de evolução crescente a esse modelo, inclusive não se definindo

os seus currículos de uma forma direta, permitindo certa liberalidade a cada curso, de cada instituto da rede, esse papel. Todavia, a recente Resolução do CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, é quem vai justamente definir e alterar as DCNs para a EPT, centralizando, direcionando e provocando o rompimento das barreiras de resistência de fornecimento de conteúdo educacional para o mesmo molde do processo que a atual BNCC do EM utiliza. Assim, a visão neoliberal sobre a EPT avança de forma impiedosa na destruição do território recentemente construído de um ensino e aprendizagem progressistas, de qualidade e com capacidade de atender a um expressivo número de aprendentes, se utilizando do mesmo discurso de “flexibilidade” e “liberdade de escolha no percurso formativo”.

Cabe observar também, que dessa forma, tem-se o estabelecimento de outros princípios, que não serão mais os originais, para se efetivar a reconfiguração dos IFs pelas vias legais, se sobrepondo aos processos anteriores. Trata-se de mais um caminho aberto rumo à terceirização e destruição de um modelo educacional que poderia ser a “cereja do bolo”³⁶ de um novo projeto de desenvolvimentismo da economia brasileira, alicerçada num suporte educacional de qualidade, gerando mão de obra qualificada e altamente qualificada em quantidades significativas para atender as suas necessidades mais essenciais desse “neodesenvolvimentismo” novamente interrompido na história do país.

A Resolução CNE/CP nº 1/2021 ao definir as DDCN-EPTs impõe uma alteração organizacional de forma significativa e a torna menos qualificada e muito mais propensa ao desmonte da estrutura e infraestrutura de cada um dos 38 institutos da rede e em consequência a educação pública gratuita e de qualidade como política pública, entrando realmente na seara daquilo que interessa aos neoliberais: o deslocamento do montante de recursos da educação destinado à esfera de utilização dos IFs para a rede privada e seus arranjos de negócios e mais negócios.

O que se constata é que o dispositivo legal em questão, com essas diretrizes, vêm completar o arcabouço de instrumentos e normativos que instituem a “contrarreforma do Ensino Médio”, desencadeada a partir da MP nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017; somadas às DCNs para o EM por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2018); a BNCC, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2018) e a quarta versão do CNCT, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2020. Diante disto,

36 O pesquisador Gregório Grisa, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, afirma que a paralisia do MEC provocou uma imobilidade nas instituições no planejamento. Ele ressalta que os investimentos “são a cereja do bolo” dos recursos discricionários (de livre aplicação do governo), que têm tido fortes reduções ao longo dos últimos anos e que podem ser redirecionados para a iniciativa privada se refastelar a título de terceirização (PROIFES-Federação, 2022).

[...] é fundamental explicitar o contexto de recrudescimento da ideologia neoliberal em que ocorreu a gênese dessa contrarreforma. Apesar de alguns antecedentes, o principal marco é o processo de golpe em curso contra a sociedade brasileira desencadeado a partir de 2016, cujo objetivo é reconfigurar o Estado visando a torná-lo ainda “mais mínimo” para a garantia dos direitos sociais e “mais máximo” na regulação dos interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o capital financeiro (especulativo), tendo como primeiro ato o impedimento da presidenta Dilma Roussef. Do ponto de vista do golpe, essa foi uma medida imprescindível às ações subsequentes, todas coerentes com esse objetivo, dentre as quais destacam-se: Lei nº 13.365/2016, que altera o marco regulatório da exploração de petróleo do pré-sal; Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os investimentos nas áreas sociais por vinte anos; Reforma Trabalhista; Reforma da Previdência, dentre outras, incluindo a própria contrarreforma do Ensino Médio (ANPED, 2021).

A BNCC da EPT por meio das DCN-EPTs é na prática a consolidação da fragmentação da etapa final da educação básica pública, que resistia na prática, retirando mais direitos sociais e reduzindo a cidadania. Dessa forma priva mais ainda os filhos da classe trabalhadora, hoje muito mais empobrecida, assim como aquela parcela da população mais vulnerável ainda, sem emprego formal de qualidade, ao direito de uma educação de qualidade, com acesso a informações e conhecimentos que possam pôr em risco o secular processo de dominação de classes.

Configura-se um grave avanço do neoliberalismo, que agregado ao ultraconservadorismo econômico a partir de 2016 incorpora o pensamento negacionista à ciência e a tecnocracia militarista caminhando de mãos dadas, favorecendo à formação de uma privatização, que se utiliza do modelo de PPPs, ou seja, parcerias público-privadas para viabilizar a transferência de recursos públicos para o setor privado.

Em relação às DCN-EPTs a análise processada nesta pesquisa sinaliza os seguintes pontos principais e contrários a todo o trabalho que vinha sendo desenvolvido no período em foco desta pesquisa, isto é, de 2003 a 2016, pré golpe:

- 1) Há uma recontextualização significativa da questão curricular e principalmente os seus conteúdos veiculados sob o enfoque de matizes políticas e teóricas diferentes e até mesmo opostas do contexto de utilização;
- 2) Completa alteração do referencial crítico utilizado nos fundamentos curriculares dos IFs, mudando inclusive as expressões e conceitos para uma visão de mundo e enfoque em sintonia com o pensamento neoliberal;
- 3) Gera confusão no uso de certas terminologias induzindo a erros de interpretação, embora pareça ser algo proposital e não por incompetência intelectual, o que

configura uma situação mais grave ainda de produção de um currículo oculto em torno das contradições e antagonismos produzidos que podem levar ao entendimento de má fé pública na gestão da educação;

- 4) Gera inconsistência no entendimento do que vem a ser de fato Ensino Médio Integrado, o que na prática parece atacar e inviabilizar a possibilidade de um ensino integral de qualidade por total incompatibilidade epistêmica, dentro de um percurso formativo que proporcione qualquer politecnicidade e omnilateralidade de educação unitária;
- 5) Escancarada fragmentação dos percursos formativos, propiciando possibilidades formativas desarticuladas que em vez de ajudar, prejudicarão o aprendente;
- 6) Contradiz frontalmente as DCNs ao permitirem que um estudante se forme numa profissão sem a praticar durante o curso, algo realmente a distância, deve-se admitir;
- 7) Limita o acesso do aprendente aos conhecimentos científicos ao adotar como referência um máximo de carga horária total, como se houvesse um limite de aprendizagem, segregando o cidadão a não poder ultrapassar esse limite;
- 8) Há uma valorização suspeita de profissionais sem formação acadêmica, sobrecarregando a assunção de um “notório saber” preocupante, dado os costumeiros “cuidados” neoliberais com o uso prático de tais terminologias em seus negócios;
- 9) A funcionalidade do professor passa ser no campo da “formação geral”, ao alegar o propósito em que “sana uma dívida histórica em relação à EPT, ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino” (BRASIL, 2021);
- 10) O professor na prática não precisará ter sequer curso superior ou ser formado, basta “dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional” (BRASIL, 2021);
- 11) Denota de forma bastante objetiva que a contrarreforma do Ensino Médio é uma grande oportunidade de empreendedorismo por meio de PPPs, que passarão a captar fundos públicos e oferecerem uma educação pública ao seu jeito, desde que emanadas desses princípios das DCN-EPTs, num fortalecimento da educação para atender ao mercado e criando um mercado da educação, que poderá ser um grande negócio lucrativo para os capitalistas de todo porte no país; e

- 12) Demonstra dirigir a educação nos moldes neoliberais a uma mera transmissão de alguns conhecimentos de natureza operacional no exercício de uma atividade social útil e de preferência informal, com a ausência total de qualquer perspectiva socioeconômica (BRASIL, 2021; ANPED, 2021).

3.4 – A NECESSIDADE DE RECONSTRUIR A EPT

Todo o processo de construção da política pública de Estado que produziu os IFs foi executado de forma incremental e planejada, apoiado num documento gerado como *Proposta em Discussão* intitulado *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* de 2004, produzido pelo MEC, num esforço concentrado na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) do primeiro Governo Federal de Lula da Silva. Tinha-se um quadro de falta de foco, interesse e diretriz de desenvolvimento clara, até então. O que se seguiu foi a execução de um projeto ímpar de reorganização da educação no país. Considerando o status de destruição verificado e o trabalho que se terá mais à frente, esta pesquisa considera esse trabalho menos complexo, embora muito mais difícil, até porque a composição do Congresso Nacional em 2003 era também complexa, mas relativamente mais favorável dentro dos esforços gerados para a criação dos acordos de governabilidade necessários às transformações legais de grande vulto requerida de forma gradativa. O Congresso Nacional eleito em 2018 junto ao representante executivo foi totalmente favorável a se desenvolver o desmonte constatado na educação como um todo e de forma insensível, rápida e emblemática para a educação e mais especificamente para “domar” a resistência imposta pela EPT, que virou uma trincheira de resistência à “contrarreforma” do ensino que hoje se materializa.

A precarização da educação profissional é uma das evidências de que as medidas neoliberais atuais estão articuladas, produzindo perda de direitos dos trabalhadores e mais desigualdades sociais. Um futuro governo, para vincular novamente os Institutos Federais a um programa de crescimento econômico com distribuição de renda, terá de romper com o neoliberalismo instalado. A fórmula “primeiro se eleger para depois pensar na política econômica”, na verdade, inverte a equação.

A revogação do pacote de austeridade, articulado pelas reformas trabalhista, da previdência, do ensino médio e da educação profissional, tem de se colocar como ponto de partida para a retomada das políticas sociais. Só assim um governo popular terá mais chances de se eleger e menos riscos de estar refém de alianças com aqueles que entendem a política educacional como fonte de lucro e a formação dos trabalhadores como mero insumo econômico. (PELISSARI, 2022).

Em 2008 o MEC produziu o segundo documento fundamental sobre o novo desenho da EPT no país. Tomava corpo por meio do documento gerado como *Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia: concepção e diretrizes*, em mais um esforço da SETEC/MEC, agora já no segundo Governo Federal de Lula da Silva. Dessa forma, o formato da educação profissional era apresentado, assim como suas escolas, o currículo e um direcionamento que fornecia a ideia de desenvolver uma abordagem pedagógica que contemplasse a realidade do país, sua sociedade e as imensas necessidades atreladas a desigualdades diversas, assim como as inovações inerentes à evolução científica e tecnológica, para a implantação do programa. Um trabalho que requer grande esforço de gestão e apoio.

[...] cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda. É essa concepção que dá suporte à delimitação da área de abrangência dos Institutos Federais, qual seja, as mesorregiões. A razão de ser dos Institutos Federais, enquanto instituições voltadas para educação profissional e tecnológica, comprometidas com o desenvolvimento local e regional, está associada à conduta articulada ao contexto em que está instalada; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva de seu *locus*; à busca de maior inserção da mão-de-obra qualificada neste mesmo espaço; à elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência (BRASIL, 2008, p.25).

Fronza, Civiero, Oliveira e Bazzo (2016, p. 84) trazem uma importante contribuição a esse debate, ao abordarem três aspectos relevantes dessa questão acima, em que o currículo, sozinho, não tem condições de estabelecer uma visão mais crítica sobre a sociedade e os problemas associados aos avanços científicos e tecnológicos. Os autores objetivamente denotam as fragilidades do currículo, concentrando demandas nesse processo, num contemporâneo e conturbado mundo, seus diversos problemas contemporâneos, o uso do conhecimento reflexivo e as práticas sociais. Todo um conjunto de complexidades que induz a uma abordagem cada vez mais crítica do currículo como uma das alternativas para compor a solução. Em torno de três aspectos que os fazem concluir que “muito do que deveria acontecer acaba não acontecendo”, ao enfrentarem e quererem superar os “mitos como tecnofobia, tecnofilia, tecnocracia, determinismo científico e tecnológico”:

- 1) A organização curricular (tanto aquela concebida inicialmente quanto a resultante da prática no chão da sala de aula em sua utilização de fato);

- 2) A perspectiva da educação científica e tecnológica; e
- 3) Por meio de um relacionamento entre os dois primeiros aspectos, isto é, frente as práticas sociais oferecidas pelos IFs decorrentes do viés curricular da perspectiva da educação científica e tecnológica na educação profissional.

Aperfeiçoar o modelo tornado viável para os IFs nos Governos Federais de Lula da Silva e Dilma Rousseff torna-se necessário e vital. Todavia, é como se voltasse no tempo, em 2004, quando aquela proposta inicial estava em discussão: *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, da antiga SETEC/MEC, que se comprometia numa revisão profunda da EPT, visando reorganizá-la. Porém, na atualidade, para que isso seja feito, demandará medidas radicais, com apoio adequado e objetivo para o reestabelecimento mínimo daquela reorganização já alcançada. Isto, hoje, é visto com algo muito difícil de ser implementado na celeridade que o momento requer. Portanto, torna-se vital o envolvimento, articulação e mobilização da sociedade diante de uma luta comum pela educação: profissionais da educação, estudantes, familiares, órgãos públicos, organizações não governamentais, instituições, escolas, coletivos, entidades, redes municipais, estaduais e federais, políticos, intelectuais, profissionais liberais, jovens, idosos, homens, mulheres, todos e todas que estiverem sensibilizados por uma educação como direito social público, igualitário, universal, de qualidade e gratuita, enfim, requer um chamamento em torno de um objetivo comum.

Portanto, diante do grande esforço intelectual já desenvolvido em torno da EPT integrada ao EM, ainda é possível o ajuste no currículo para efetivar uma prática pedagógica em sua abordagem que possibilite uma educação omnilateral, fundamentada na politecnia, no desenvolvimento do ser social crítico que, por sua vez, habilite a emancipação humana e a cidadania plena para a vida pelo viés da educação.

Trabalhar a integração curricular do EM junto a EPT demanda um processo de construção coletiva, desde a sua concepção, indo até a sua execução, perpassando pela produção do PPP de maneira genuinamente democrática e ampla, o que reflete clareza de propósitos e facilita o engajamento dos atores necessários a esse processo, dando credibilidade ao mesmo. Essa articulação propicia uma concepção de educação com sinergia, oportuniza trabalhar os aspectos metodológicos de forma consensual junto aos objetivos de ensino traçados, o que reforça, de certa forma, a ideia colaborativa inerente à prática da formação integrada como uma experiência democrática e participativa, sem imposições e

autoritarismos, nos moldes de uma ação direcionada por uma opção do coletivo envolvido (Ciavatta, 2012 *apud* Castro e Neto, 2021, p. 16).

Não obstante, mesmo não sendo neutro, o currículo proposto na formação dos IFs, acaba trazendo valores, intencionalidades e até mesmo vinculações mais específicas em determinados *campi*, favorecendo segmentos mais específicos da indústria de bens e serviços, principalmente na relação com alguns *players* de mercado e o fornecimento subsidiado de suas tecnologias para o uso mais intenso em seus cursos. Uma situação que geralmente incorpora interesses específicos do capital. Um cenário que geralmente interfere na definição da matriz curricular para contemplar tais abordagens tecnológicas, com influências históricas, sociais, econômicas, políticas e principalmente culturais. O ponto a considerar é que, no que pode ser relacionado à formação de uma opinião científica e tecnológica, já pode estar comprometido pela interferência do mercado, com possíveis alterações nos cenários de mudanças desenvolvidos. Um risco que a organização curricular, com tal permissividade, pode incentivar ou não, justamente pela prática em que as orientações organizativas utilizadas na educação científica e tecnológica utilizaram para informar e formar, que, em termos objetivos, secundariza as práticas e valores sociais, corroborando para a alienação e submissão do homem à ciência e à tecnologia (Fronza, Civiero, Oliveira e Bazzo, 2015, p. 86).

O que se depreende desse processo é que as relações de poder encontram oportunidades de se estabelecerem e atuarem na organização do currículo, favorecendo certas correntes de pensamento científico e o uso de tecnologias específicas em detrimento de outras, algo que se entende que os IFs devem ficar atentos e procurar evitar, para não caírem nas armadilhas do capital, que se repetem muitas vezes com pouca desfaçatez e a EPT está sujeita a elas, reforçando o risco de uma desconfiguração da proposta ideológica original, mais independente, que possibilita numa abordagem pedagógica crítica e emancipadora para a vida, se utilizando de um currículo crítico como a base estruturante da prática do ensino e da aprendizagem numa oferta multiníveis.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais,

econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado.

[...]

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. Por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos.

Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (BRASIL, 2008, p. 28-29).

A perspectiva contrária a essa proposta, constitui em mais um empecilho ao desenvolvimento da cidadania pela via educacional. É um processo que demanda certo repasse de informações para uma formação mais ampla do estudante. Algo que, em vez de limitar, expande a capacidade de ver, entender e antever a origem das desigualdades sociais por parte do aprendente, oportunizando em vez de dificultar a vida num verdadeiro Estado democrático de direitos. Portanto, uma proposta curricular e de abordagem pedagógica que ambas deem aos estudantes a real possibilidade de se transformarem em sujeitos, construindo as pontes que possibilitam uma maior humanização e colaboratividade entre eles, estimulando a capacidade reflexiva de olhar para trás e conseguir entender o que aconteceu e usar essa informação para desenvolver uma compreensão mais profunda do seu presente e futuro, tendo a chance de escolher uma ação e consequente decisão ponderada a tomar.

Não obstante, a natureza da principal necessidade de mudança se dá em três pontos:

- 1) Na interação disciplinar, buscando num primeiro momento a interdisciplinaridade plena, com aberturas à transversalidade maior com a vida, que apenas a transdisciplinaridade oportuniza, uma vez que um currículo com baixa interação corre o sério risco de se degenerar na formação de seus estudantes e na socialização aprimorada a uma sociedade científica e tecnológica;
- 2) No desenvolvimento de elevados aspectos críticos e emancipadores de uma ampla formação, como frutos de um currículo vivo, articulado e integrado à vida com essas características complexas e multiculturais de um ser social omnilateral;
- 3) Na melhoria contínua da formação pedagógica de seus professores, aprimorando o uso da didática, do uso metodológico, dos aspectos curriculares articulados e do desenvolvimento da interação professor estudante em sua plenitude prática. Busca-se evitar que muitos professores portadores de uma coleção de títulos acadêmicos, tenham uma atuação no chão da sala diferente da esperada e necessária. O que se pretende é uma atuação em sala de aula estrategicamente mais próxima e acolhedora junto aos seus educandos, que geralmente precisam ser iniciados nos processos de pesquisa científica e tecnológica, utilizando as abordagens críticas e emancipadoras de forma efetiva e na mediação não bancária; dando objetivo enfoque ao currículo e à abordagem pedagógica críticas; deixando as heranças e os vícios de uma postura tradicional e muitas vezes empresarial em seu devido lugar na história, mesmo que seja um modismo no mundo dos negócios midiáticos da atualidade; considerando ainda que, de forma fundamental, conheçam as controvérsias dos problemas contemporâneos e estejam plenamente sintonizados com a proposta fulcral da educação não hegemônica e que dá forma à existência dos IFs. Portanto, assim, preparados para transitarem nesse terreno que possui sim uma lógica nada neutra de apresentar os conteúdos de maneira efetivamente crítica, ressalta-se, buscando objetivamente provocar e promover a reflexão individual e coletiva de seus educandos, visando a produção de ações transformadoras.

A superação com a prática exige tomá-la como objeto de criticidade coletiva, o que requer um distanciamento epistemológico e problematizador, uma conscientização política das intencionalidades, sendo esses os balizadores concretos da prática criativa de um currículo participativo. Não há participação sem a voz, a ação e a decisão dos envolvidos, sem políticas pedagógicas que a efetivem. A participação não pode ser decretada, pode ser

construída somente com a unidade escolar (SILVA³⁷, 2004, p. 23 *apud* FRONZA, CIVIERO, OLIVEIRA, BAZZO, 2016, p. 92).

Tal proposição visa estar em sintonia com o documento que dá fundamentação em termos de concepção e diretrizes para os IFs (BRASIL, 2008), consciente da necessidade de produzir filtros adequados a diversas interferências no modelo, muitas delas se aproveitando das dificuldades sempre existentes na execução de programas do porte como esse da EPT nos IFs.

Uma educação crítica e libertadora concebe o currículo como o conjunto de práticas socioculturais que – de forma explícita ou implícita, consciente, intenciona, empírica ou incorporada inconscientemente – se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar. Assume-se a defesa de uma intervenção pedagógica crítica na prática educativa desumanizadora vigente, na perspectiva de um currículo responsável, comprometido com os socialmente excluídos, que parta das necessidades e dos conflitos vivenciados para tornar-se significativo, crítico, contextualizado, transformador e popular (SILVA, 2004, p. 18 *apud* FRONZA, CIVIERO, OLIVEIRA, BAZZO, 2016, p. 92).

37 SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. São Paulo, 2004. 539 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CAPÍTULO 4

CIDADANIA E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

4.1 – A NECESSIDADE DE CORRIGIR O RUMO DAS MUDANÇAS

O audacioso intuito da BNCC é promover e garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural do indivíduo, uma meta necessária e possível, mas, nem sempre exequível, assim como ultrapassar as fronteiras do discurso. Além disso, a BNCC busca ter uma funcionalidade adicional, propondo-se fundamentar a qualidade da educação praticada, ao estabelecer os níveis de desenvolvimento dos estudantes, um conceito de avaliação. Algo que remete à revalidação e adaptação plena, desse instrumento normativo, aos sistemas estatísticos nacionais e principalmente internacionais, sobre a mensuração da educação. Entende-se que visam dissecar completamente a educação por meio de números. Assim, matematicamente, passa-se a “saber” qual é a qualidade da educação num país como o Brasil. Tecnochratas e especialistas tendem a analisar os indicadores gerados e, desse jeito, tomar as decisões cruciais sobre a gestão do processo educacional no país, achando que estão resolvendo seus diversos e objetivos problemas.

Tem-se nessa prática uma postura bastante questionável e que fortalece uma visão de mundo completamente distante do chão da sala de aula real; de grande parte de uma escola real; com professores, estudantes e atores da educação reais; vivendo problemas diversos e sem qualquer solução à vista, também reais. Tem-se uma tática que, em sua execução prática, consegue maior afastamento entre quem decide e quem executa a educação, em vez de se promover a aproximação de fato com ela: a educação real praticada no país e suas complexas situações invisibilizadas do chão das salas de aulas. O resultado comumente obtido pela sociedade em relação a educação não é satisfatório e contradiz, na prática, uma engrenagem de resultados comuns em robustas campanhas de publicidade política, que, muitas vezes, aparentemente, não têm nada a ver com a realidade e nem fazem questão disto. Vende-se um sonho, que, com exceções, não se realiza e que em outras situações, pode se tornar um pesadelo, apesar do que se divulga.

Esses elementos, dispostos dessa maneira, são bastante comuns na visão empresarial da educação, pois embutem uma proposta de solução típica do campo neoliberal na educação. Faz lembrar aquela aritmética política, econômica e sociológica do glamoroso “pensamento delfiniano” e reaplicado circunstancialmente na educação de hoje: diretamente dos tempos da ditadura militar e civil, imposta ao país na década de 1960, com o Golpe de 1964, em que um indivíduo, entre três, come três frangos sozinho e a conclusão que se chegava, era que todos esses indivíduos passavam muito bem; estavam alimentados e sem fome; pois cada um desses três indivíduos tinha comido um frango, estatisticamente. Algo que gerava uma conclusão

equivocada. Logo, uma conclusão também liberal bastante interessante e, pelo visto, uma linha de pensamento que continua muito atual e sendo reutilizada com desenvoltura por aqueles que se alocam no Estado na maior parte do tempo.

Na organização do currículo via BNCC, vê-se que os objetos de conhecimento podem ser classificados em unidades temáticas comuns e que estas requerem habilidades para o seu domínio e utilização, conforme já detalhado no Capítulo 3. Pretende-se ter ciclos da construção de competências, que segundo Philippe Perrenoud (1999), traduz-se na capacidade de agir de maneira eficaz perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Percebe-se também uma movimentação temática, que instiga por meio de ciclos, os principais hibridismos intencionais, segundo César Coll (1997), principalmente aqueles em torno das demandas crescentes da cultura digital. Uma característica presente em quase todas as atividades humanas atualmente, principalmente aquelas consideradas fundamentais para se obter um emprego ou até mesmo um trabalho, ambos em grande falta na realidade brasileira dos dias atuais. Esta é uma expectativa real associada à capacitação e à formação básicas pela via da educação, principalmente por parte daqueles indivíduos que estão completando esse segmento do EM, que é o foco da pesquisa, querendo ingressar no mercado de trabalho, em que o mesmo se encontra estagnado e involuindo, sem perspectivas de mudanças desse quadro no país, pelo menos até o final de 2022.

O mais crítico nisto tudo é incentivar a produção intelectual num modelo de *start-ups* que privilegia a abordagem empresarial, num país onde o capital não está disponível para investir. Onde os capitalistas parecem ter aversão ao risco da atividade econômica e têm “incentivos” para não cumprirem com as suas responsabilidades tributárias, fiscais, sociais, ambientais e empresariais com um todo. Uma lógica de empreendedorismo que na verdade diz que ser rentista é muito mais interessante, menos arriscado e de retorno mais fácil e rápido do que ser um empreendedor de fato, produzindo bens e serviços. O Brasil de hoje é um país onde a institucionalização de não pagar tributos quando deveriam ser pagos é outra fonte altamente rentável e enriquecedora do empresariado brasileiro, com seus precatórios e muita articulação jurídica, tão distante e desconhecedor de suas responsabilidades sociais para a sustentabilidade do Estado, ressalta-se mais uma vez.

Definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os indivíduos devem desenvolver ao longo das etapas que constituem a Educação Básica, facilita a especificação na funcionalidade de guiar o ensino numa trilha formativa por parte do currículo. Os conhecimentos disponíveis podem ser alocados nas unidades temáticas

estabelecidas, ou até mesmo em novas unidades criadas para comportá-los, desde que necessário, com as respectivas associações aos objetos de conhecimento e ao uso de suas habilidades equivalentes e úteis de fato.

Todavia, essas habilidades demandam a aquisição de um conhecimento autêntico, para que o seu uso repetitivo e consciente se processe dentro de uma estabilidade prática. É neste ponto que se torna possível a conversão do conhecimento adquirido num saber constituído. Algo ativo e disponível para o indivíduo usá-lo, quando for necessário, destaca-se. Dessa forma, vale observar a sutileza que reside nesse contexto, pois ela faz a grande diferença nesse processo de entendimento dessa funcionalidade como uma tática, ao considerar que, quando o foco do ensino é, prioritariamente, o uso e não o conhecimento de fato relacionado. Logo, apenas o uso, não garante a aquisição de uma habilidade plena na construção dessa competência por muito tempo. Uma explicação possível, é que o “saber” pode não estar devidamente conscientizado pelo indivíduo que aprende, para o seu uso, como competência, em seu dia a dia, possa ser efetivado. A diversidade da realidade possível entre os indivíduos numa escola muitas vezes requer tempo, planejamento, estratégia, metodologia e didática nem sempre previstas em um plano de aulas padrão, quando o objetivo é ensinar. Só o professor e o grupo de apoio pedagógico envolvidos no problema ou situação, que é local, ressalta-se, é que definirão a melhor alternativa a ser utilizada. A BNCC não parece deixar isto claro, parece mais preocupada com uma lista de conformidades e não conformidades que devem ser atingidas. Algo mais parecido aos ciclos de controle de qualidade das linhas de produção industrial, geralmente usando autômatos programados e nos casos mais complexos, artefatos com inteligência artificial embutida na atualidade. Assim, como não se observa qualquer espaço relevante para o desenvolvimento do professor, nesse contexto, até mesmo para poder melhor se adaptar a tática a um novo modelo da ensinar, mais estratégico. Não obstante, a natureza dessa estratégia está, ou parece estar, oculta, como reproduzindo um currículo oculto. Caso seja realmente isso, trata-se de uso da BNCC para uma finalidade não democrática, pois isso não foi compartilhado, democraticamente, até o momento.

Outro ponto percebido, é que a repetição, como prática de aprendizagem, pode remeter à fixação por memorização, uma técnica de ensinar ao indivíduo o que fazer e, algumas vezes, o como fazer; sem levar em conta, na maioria das vezes, o porquê fazer. Tem-se, assim, um dos fundamentos basilares das teorias tradicionais, principalmente aquelas de natureza reprodutivistas sobre a maneira de ensinar e, até mesmo, o uso de técnicas retrógradas, trazidas de tempos anteriores a essas teorias, hoje consideradas pedagogicamente inadequadas. A repetição é uma prática mecânica, uma herança do modelo fordista atuando na

educação, algo que continua muito presente no “ensinar” a “aprender” de muitos professores e sistemas de ensino. Isto também encanta os adoradores do tecnicismo.

Portanto, tem-se uma séria reflexão a ser feita, principalmente sobre essa estratégia de geração de resultados, calcada numa estratégia muito mais ampla de monitoramento da educação, em termos globais.

Em termos cognitivos, o indivíduo pode não se encontrar devidamente preparado para garantir a disponibilidade e o uso do conhecimento como um saber, ao se adotar essa estratégia mecanicista. O seu uso eficiente como habilidade adquirida, relacionada a esse saber, pode não ser efetivo. Diante disto, a produção de habilidades calcadas na apropriação desses conhecimentos, não são dependentes apenas da memorização desse indivíduo, como fruto do seu uso repetitivo. Ao invés do uso momentâneo dos mesmos, se insere a necessidade de saber o “porquê das coisas”, na devida satisfação da razão e do porquê de se estar fazendo isso ou aquilo. Esse aspecto metodológico pode garantir autenticidade ao conhecimento transmitido ou construído. Um conhecimento que deve ser transformado em saber e assim ser usado no dia a dia das pessoas.

Este ciclo de ensino precisa levar em conta a aprendizagem adequada e estar também refletido no currículo, algo que a BNCC nem sempre demonstra privilegiar, pelos caminhos adotados junto aos especialistas que tomaram tal decisão.

Além desses conhecimentos de natureza mais científica, existem também conhecimentos diversos, que nem sempre estão presentes, sistematizados e padronizados da mesma forma. Eles muitas vezes carecem de uma intervenção, geralmente coletiva, no sentido de sua construção, reconstrução ou manutenção, assim como na disponibilização fundamental dos mesmos no currículo. São esses conhecimentos que geralmente são deixados a cargo do PPP identificar e incluir no currículo da escola. Todavia, pode ser mais suscetível ou não na sua atualização, decorrente daqueles conhecimentos não tão comuns e que carecem também de serem desenvolvidos e incluídos na base comum curricular, uma ausência que acaba fortalecendo ainda mais a inspiração neoliberal dessa base atual, por meio de suas práticas de ensino.

Um currículo vivo e presente, diante de uma realidade local, constituído de modo prático entre os atores da educação na escola, além de se manter sempre atualizado, também se mantém cada vez mais presente e útil, tanto ao que se refere à sua funcionalidade quanto ao registro e aperfeiçoamento do processo educacional em curso. É uma prática saudável, elogiável e desejável, diante de uma construção que pretende ser coletiva, plural e de fato usada no dia a dia do chão da sala de aula. Há de se convir que não poderia ser de outra

forma. Esse é o mesmo espírito que este processo de resgate da educação busca estabelecer e manter presente, restabelecendo a sua verdadeira razão de ser como política pública e não o contrário. Garantindo a identificação e a vinculação local do currículo, em seus vários níveis de interesse, seja numa turma, numa sala de aula ou numa escola. Ressalte-se ainda que a expressão sala de aula leva em conta qualquer ambiente de aprendizagem, considerando-o da mesma forma, seja ele presencial ou não. Dessa maneira, o novo “conhecimento poderoso” construído coletivamente passa a ser apropriado pelo currículo, compondo-o também nessa escala e sendo o currículo um instrumento útil na verdadeira acepção desta palavra.

Destaca-se mais uma vez que caberá sempre à abordagem pedagógica a escolha mais adequada, em termos de utilização de metodologias e práticas didáticas relevantes, no contexto de sedimentação do conhecimento construído e, não apenas, no simples uso dessas competências convertidas mecanicamente em habilidades.

Entende-se também que a evidência de situações não comuns na sala de aula estão se tornando cada vez mais presentes e comuns na atualidade. Essa é uma perspectiva esperada e que dificulta a ortodoxia e o autoritarismo de enquadramento “silencioso”, quase “oculto”, inculcado na atual BNCC. Lembrando ainda que esse documento curricular normativo foi imposto ao país, logo após a última reforma promovida pelo Governo Federal de Michel Temer, em 2017, praticamente junto ao NEM, também já detalhado no Capítulo 3. Tal proposta foi rapidamente incorporada no Currículo Paulista, durante o Governo Estadual de João Doria em São Paulo. Estas são as duas principais realidades presentes na educação do país atualmente, envolvendo o currículo e a abordagem pedagógica, que conforme o entendimento desta pesquisa, não atendem e precisam ser urgentemente revisadas profundamente ou revogadas, de preferência.

Na prática, a BNCC e suas assemelhadas são propostas de bases comuns curriculares que presam pela reprodução social identificada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975)³⁸, como já sinalizado anteriormente e aqui objetivamente apontado. Fruto de um dos vários debates travados no campo crítico das teorias curriculares, a partir da segunda metade do século passado.

38 Bourdieu e Passeron (1975) previram que existem quatro tipos de capital que contribuem para a reprodução social na sociedade: capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico. A reprodução social, neste sentido, existe uma diferença em relação ao marxismo em relação ao trabalho reprodutivo, que assume uma interpretação de natureza mais econômica do que social.

Mais recentemente, em 2013, Dermeval Saviani (2008b, 2016)³⁹ fez uma reanálise crítica dessa mesma abordagem, revisão esta já ensaiada em 2008, culminando numa de suas reflexões mais atuais, ao decodificar os encaminhamentos e interesses evidenciados com a proposta da BNCC, num momento em que se evidenciava diversos desencontros pedagógicos em prol do mercado, à luz do pensamento de Louis Althusser (1987), quando analisava a escola como um elemento do aparelho ideológico do Estado, um ente que se encontra a serviço da reprodução da ideologia dominante. Uma reflexão de cunho marxista⁴⁰ de forte e coerente fundamentação teórica, embora distinta da abordagem revisitada de Bourdieu e Passeron no campo social. Tal percepção demonstra e reforça a manutenção do processo de dominação, presente em diversas dessas abordagens como ponto comum, junto aos interesses capitalistas com uma visão de mundo predominantemente industrial sobre o currículo. Algo que remete, mais uma vez, a uma repaginação inerente ao reviver do campo das teorias tradicionais sobre o currículo. Identifica-se a manutenção do privilégio de uma abordagem reprodutiva e tecnicista, acompanhada de hibridismos, pirotecnia tecnológica de fachada e de um amplo discurso de natureza neoliberal, calcado no mérito, acoplado a abordagens acadêmicas mais modernas, embora haja distinções teóricas bem objetivas. Uma prática antiga e viciada por boa parte dos teóricos neoliberais, que se repete ao longo da história, trazendo cada vez mais do mesmo. Novas pesquisas, novo conjunto de conjecturas e novos ciclos de fervorosos debates. Demandam, muitas vezes, certo tempo e esforço para serem decodificadas, muita energia despendida novamente, como se estivessem os pesquisadores dando voltas em espiral e noutras como se fosse um verdadeiro “cabo de guerra”, ora pendente mais para um lado e ora para o outro.

39 Saviani (2016) defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. A prática social é determinante no processo, no entanto, anterior à relação entre professor e estudante está a relação do professor com a teoria, do professor com a prática, ou seja, do professor com o método e com uma configuração material de visão de mundo. Sua visão da educação visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências. A educação, portanto, não se restringe à escola. A educação é um direito de todos e visa ao pleno desenvolvimento humano por meio do processo de ensino-aprendizagem.

40 Marx (2011, p. 54) afirma acerca da totalidade social é: “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”. Esta afirmação sintetiza um dos aspectos centrais de sua filosofia e resume o sentido do materialismo histórico dialético bastante criticado: a unidade da diversidade; uma compreensão segundo a qual o real é entendido como síntese de múltiplas determinações concretas que são específicas, singulares, particulares e distintas – apenas na mesma medida em que formam um todo contraditório, um *universal*. Neste complexo de relações sociais concretas, cada categoria ganha sentido sistemático apenas por meio de seu posicionamento com respeito às outras categorias e ao todo. Assim, a noção marxiana de totalidade social permite afirmar a distinção de cada relação social específica que constitui o capitalismo sem suprimir a sua unidade e determinação, e nem subordinar, homogeneizar ou diluir o particular no universal (Ruas, 2020, p. 384).

Esta percepção, em outras palavras, na prática, acaba aprofundando as inquietações em torno das práticas educativas em várias instituições, inclusive dentro da Rede Federal EPCT, que refunda, reorganiza e reintegra toda a EPT no âmbito Federal, estabelecendo premissas bastante objetivas e de fácil entendimento em torno de uma educação democrática, cidadã e integral. Trata-se de um conjunto de práticas levadas a sério, corroborando com a necessidade de desconstruir sim, o processo de dominação e segregação social estabelecido no decorrer de tantos anos, pelo uso de uma práticas educativas tendenciosas e parciais. Trata-se também de dar visibilidade ao mínimo reparadora, de uma “justiça curricular” junto à História. Pois a reprodução da ideologia dominante continua se fazendo presente no chão das salas de aulas do país, mesmo diante de tanta discussão e debates promovidos pelos campos crítico e pós-crítico das teorias do currículo. As sempre oportunas enxurradas de reportagens, financiamentos privados de pesquisas afins, livros, artigos, palestras, eventos e propagandas diversas, que tendem a persistir em fazer da educação um *big business*, têm massificado a veiculação de mensagens e discursos, que soam de formas agradáveis e também sinérgicas, aos, sempre atentos e pragmáticos, “ouvidos do mercado”, conforme gostam de ouvir.

Mesmo sob críticas diversas, inclusive de autores de renomado peso no país, continua presente o entendimento da sociedade brasileira organizada em classes sociais. A estratificação social no Brasil é uma realidade lastimável. Não se trata necessariamente das tradicionais classes burguesas e trabalhadoras, conforme outrora identificadas por Marx e Engels, embora elas continuem existindo. Também se trata da construção de uma divisão social mais sofisticada, mais estratificada, muitas vezes interpretada pelo viés do economicismo exacerbado, que as vezes parece querer tal distorção sintomática que induz a interpretação reduzida da realidade social em análise, como outrora apontada pelo professor Jessé Souza (2014), a respeito das pesquisas produzidas por dois outros professores: Marcio Pochmann (2012) e Marcelo Néri (2011). Ambos discutem a formação da classe média brasileira, se utilizando dos mesmos dados, apresentando conclusões semelhantes, porém com enfoques sociológicos diferentes, o que fez o professor Pochmann (2014) esclarecer sua análise de forma contundente ao expressar o que a filósofa Marilena Chaui também discerniu:

Como a tradição autoritária da sociedade brasileira não pode admitir a existência de uma classe trabalhadora que não seja constituída pelos miseráveis deserdados da terra, os pobres desnutridos, analfabetos e incompetentes, imediatamente passou-se a afirmar que surgiu uma nova classe média, pois isso é menos perigoso para a ordem estabelecida do que uma classe trabalhadora protagonista social e política (CHAUI, 2013, n. p).

Observa-se a construção de uma narrativa que empodera grupamentos sociais menos privilegiados, maquiados e reconfigurados num outro papel social, diferente daquele original. É como “um canto de sirena”, que seduz e certamente convence, mas, na prática, nada ou quase nada, muda de fato. Uma mobilidade social tão desejada, que, quando se acredita dela ter finalmente chegado, não persevera. Vira pseudomobilidade social e não é entendida e muito menos entendida e conscientizada a razão disso ter acontecido. Quando vai embora, vai com rancor, muita revolta e um sentimento de perda irreparável, procurando um primeiro culpado que causou aquelas vozes que ouve e lhe ecoam por vários cantos por onde anda. Os lugares e companhias que julga fazerem parte de “seu novo grupo social”, aqueles que falam aos seus ouvidos, geralmente alegando verdades ligadas à “corrupção do Estado” e a “virtuosidade do mercado” poluem e contaminam os descontentes. Esse grupo social é trabalhado nessa narrativa em suas emoções, direcionando o seu pertencimento de “subir na vida”, “ter sucesso”, a mobilidade social muito desejada e nunca de fato alcançada. A elite não permite essa equivalência e nem a própria classe média, que se acha também elite e o fiel da balança. Jamais aceitam e permitem a mesma significância, o compartilhar dos mesmo direitos, a equidade, a cidadania plena de fato e por relação, a existência de um verdadeiro Estado democrático de direitos.

Como as relações entre classes não são compreendidas, o caminho se torna aberto a todas as formas mascaradas de interpretação da realidade social, que permitem a transmutação do privilégio particular em suposto interesse universal. O 1% de endinheirados não controla apenas a economia e a propriedade. Eles controlam também a imaginação dos 99% restantes ao deslocar o foco de atenção da distribuição desigual de riqueza e privilégio para o espantalho da “corrupção estatal” como causa de todos os males. A quem interessa, afinal, a estigmatização do Estado como ineficiente e corrupto – como se nosso mercado de produtos e serviços caros de baixa qualidade fosse eficiente e virtuoso – senão àqueles menos de 1% que podem transformar áreas de atuação do estado em terreno de apropriação privada e de lucro? Refiro-me aqui às áreas duramente conquistadas pelas classes populares, como educação e saúde, que deveriam independem do fato de se nascer ou não em uma família privilegiada. Hoje em dia, é a classe média que paga preços exorbitantes a serviços que poderiam e deveriam ser públicos e de boa qualidade e, ainda, sai às ruas para defender, como uma boa tropa de choque imbecilizada, os interesses dos seus algozes. A cegueira brasileira acerca de suas lutas de classe não faz apenas com que não percebamos as dores e os sofrimentos das classes populares, nem os limites do combate à desigualdade com meios estritamente economicistas. Ela, antes de tudo, permite que menos de 1% da população faça de tolos os outros 99% (SOUZA, 2014, n. p).

4.2 – INFORMAR E FORMAR PARA TRANSFORMAR

Pensar políticas para o currículo (Ball, 2011) requer o entendimento dos ciclos de políticas para esse currículo, considerando a sua natureza de ser um texto obtido por consenso, privilegiando uma postura menos vertical e singular, e adotando esse estilo postural de forma mais horizontal e plural. Isso requer também mais atenção ao contexto de observância das características de influência, produção e práticas requeridas. Tem-se uma demanda de expressão por meio de documentos curriculares menos sujeitos à manipulação por parte das “elites dominantes”, que parecem estar sempre à frente em suas ações.

Não obstante, cabe uma reflexão profunda sobre essa questão, diante dos recentes resultados e estragos produzidos no Estado democrático de direitos, por parte de governos da direita e extrema direita, todos neoliberais, geralmente aliados a empresários de baixa responsabilidade social e ambiental; movimentos religiosos fundamentalistas; e a grupos ligados a ideologias extremistas, como protofascista, neofascistas e neonazistas. Esta é uma situação concreta e presente, que pode contribuir para a instalação da barbárie e jamais podem ser toleradas, pois proliferam em ambientes democráticos, mas, quando estão no poder, exterminam com a democracia que os permitiu se estabelecer. Tudo acontecendo pela via democrática e republicana, mas afrontando a democracia e o republicanismo por meio de diversas formas contraditórias à existência de um verdadeiro Estado democrático de direito, como já visto e passível de agravamentos e consequências perturbadoras diversas.

Portanto, diante da proliferação cada vez maior de grupos extremistas, influenciados por novos líderes populistas, aliados a tecnologias e técnicas de manipulação das massas populares, evidencia-se um quadro de terrorismo à vida na sociedade democrática e à cidadania produzida por ela. Logo, urge a promoção de medidas relevantes para mitigar ou inviabilizar certos riscos, geralmente associados a essas forças beligerantes, tanto em ações separadas como conjuntas, requerendo uma ação ágil, firme e efetiva em sua execução.

A concertação em torno da tríade ESCOLA-PROFESSOR-ESTUDANTE é a principal resposta da educação progressista a esses problemas civilizatórios que se enfrenta na atualidade. Todos esses elementos fazem parte de uma mesma equação civilizatória. Sua solução é vista como o principal fator crítico de sucesso para se estar à frente dessa nova onda de aventuras inconsequentes nas sociedades do planeta, pois é a combinação ideal que movimenta a necessidade de se produzir uma “vacina” que inocule definitivamente esse “vírus”, um vírus que se prolifera de tempos em tempos na ignorância, na superficialidade, no narcisismo, no vazio de natureza social das pessoas, junto a ausência dos saberes e na presença das arrogantes certezas improdutivas.

Trata-se de trabalhar as políticas curriculares com esse objetivo de informar e formar visando transformar o indivíduo objetificado em sujeito; um cidadão democrático que vive essa democracia no seu ambiente escolar; numa escola que conviva com a sua comunidade e a sua família; que se estruture uma maneira de representatividades que espelhem as virtudes republicanas e democráticas; que saiba conviver com a diferença, com a crítica, com a emancipação; com a participação; com a equidade de direitos e deveres; que desenvolva a consciência social; a colaboratividade; a cooperatividade; a solidariedade; o respeito por si, pelo outro e pela vida. Esse é o caminho da transformação da educação para a cidadania e desta para a vida, em que o sujeito bem informado, bem relacionado, incluído, atento e pró-ativo em seu meio social, usuário e produtor de cultura e ocupado com a vida durante o seu ciclo escolar, possa carregar essa herança virtuosa de quinze a dezessete anos de práticas escolares para transformar todo o resto de sua vida.

Para a manutenção de qualquer democracia, é necessário existir uma cidadania educada e informada. A luta por um mundo global mais democrático e justo precisa dessa cidadania, mas com uma consciência claramente planetária, acostumada a ter visão solidária e responsável para além dos limites do seu bairro, cidade ou país. Devemos trabalhar no sentido de tornar visíveis as grandes urgências de muitos países, as enormes injustiças suportadas por inúmeros povos e, conseqüentemente, mobilizar a cidadania para a criação de estratégias para solucionar esses problemas (TORRES SANTOMÉ, 2012, p. 286).

É fundamental que o processo educacional se coloque à frente de seus detratores. Trata-se de uma guerra civilizatória e isso não significa optar por um determinado modelo de civilização que é melhor e que deve ser seguido, mas é fundamental saber identificar e fincar uma posição quanto àquele modelo que não serve para nada de bom na sociedade e lutar com todas as forças para substituí-lo. Esta, sim, é uma escolha que deve ser importante evidenciar a todo momento e que precisa ser um conhecimento construído coletivamente durante a Educação Básica, pelo menos. Implica se antecipar ao quadro clássico de arregimentar seguidores, para servirem de massa de manobra junto aos ideais extremistas que seduzem tantas pessoas e que também as transforma, mas em algo muito diferente daquilo aqui defendido para ser feito. Já passou da hora de apontar isso ou aquilo. Urge fazer acontecer por meio da integração curricular e das abordagens pedagógicas pertinentes.

O conhecimento mais interdisciplinar que está sendo construído na atualidade demanda um sistema escolar capaz de educar uma cidadania para aprender a se mover na complexidade, para ensinar a conviver na incerteza que acompanha esse modo de investigar, desenvolver e aplicar o conhecimento e as tecnologias que dele derivam (TORRES SANTOMÉ, 2012, p. 285).

Implementar um conjunto de ações articuladas para coibir e enquadrar essa nova onda de extremismos na sociedade é uma atividade da política curricular. Todavia, usar as abordagens pedagógicas adequadas para trazer à luz esses elementos é uma atividade meramente escolar, de chão de sala de aula, devendo atravessar todas as disciplinas, independentes delas serem técnicas ou não. Há sempre espaço para uma ação, se ela for planejada e se os seus agentes estiverem preparados para procederem de maneira adequada. Não se trata de militância e sim de informação factual para uma futura formação calcada em qualidade, transparência e efetividade. Essa é a lógica operacional da transformação, conforme a tríade INFORMAR-FORMAR-TRANSFORMAR.

Um professorado bem formado e participando constantemente em programas e projetos para a sua atualização é a chave de que a escola pode contribuir para educar esta nova cidadania da qual tão urgentemente precisamos para juntar forças contra o imperialismo dos mercados (TORRES SANTOME, 2012, p. 284).

As abordagens pedagógicas críticas e pós-críticas são a base desta solução de transformação. Não se trata de reinventar a roda e sim criar uma concertação de usos com base em suas formulações principais, conforme os casos demandados. São saberes que precisam estar articulados para compor o currículo e serem utilizados no chão da sala de aula, no dia a dia das práticas educativas. A escola precisa ter condições de melhor lidar com essa situação que sai fora dos padrões civilizatórios de tempos em tempos, que se agrava e impõe o risco de sair completamente do controle, pois, não se descarta a possibilidade do aumento de atentados terroristas dentro de seus muros, como vem se tornando cada vez mais frequente no país e em muitos outros países. Uma deterioração acelerada, recrudescendo mais ainda esse quadro com a morosidade na tomada de decisões, indefinições, conivências e permissividades, diante do agravamento de comportamentos sociopáticos presenciados a todo momento. Um severo reflexo da violência empoderada pelo próprio Estado, quando esse se torna aparelhado para reacionarismo desenfreado, isto é, a barbárie, justamente o que se vê nos estertores finais do Governo Federal de Jair Bolsonaro, tornado possível e defendido pela via popular e ainda agrupando um contingente muito expressivo de pessoas “lobotomizadas” pelo reacionarismo inconsequente.

A transformação demanda assumir a potencialização das características informativas e formativas, principalmente em relação às questões contemporâneas e civilizatórias apontadas. Diante do exposto, cabe declarar, neste momento, ainda, a maior das ousadias a que se pretende atrelar neste estudo de transformação da educação. Está-se diante de um “mundo

fragmentado composto de ‘sujeitos descentrados’” submetidos “à *force majeure* do capitalismo” inconsequente, conforme corajosamente Ellen Wood (2011, p. 14) abordou:

Em oposição a essa tendência dominante, proponho partir da premissa de que a crítica do capitalismo é urgentemente necessária, que o materialismo histórico ainda oferece a melhor base sobre a qual é possível construí-la e que o elemento *crítico* do marxismo está acima de tudo em sua insistência na especificidade histórica do capitalismo – com ênfase tanto na especificidade de sua lógica sistêmica quanto na sua historicidade. Em outras palavras, o materialismo histórico aborda o capitalismo de uma forma exatamente antitética às modas atuais: unidade sistêmica do capitalismo em vez de fragmentos pós-modernos, mas também a historicidade – e daí a possibilidade de superação – e não a inevitabilidade capitalista e o fim da história (WOOD, 2011, p. 14).

A partir deste ponto um novo conjunto epistemológico passa a ter a sua necessidade reorganizada para compor a solução convergente desta proposta, que se predispõe a olhar para a EPT, integrada ao segmento do EM, na perspectiva de um ensino público, como fruto de uma política pública universalizada, portanto demanda ajustes e uma nova visão de base comum curricular integrada e suas possibilidades de interações pedagógicas sincronizadas.

Uma das maneiras de trabalhar tal deformação sistêmica que também ocorre no dia a dia do chão da sala de aula, afetando professores e estes afetando os seus estudantes, é incentivar a promover a argumentação de temas correlatos junto aos aprendentes, oportunizando os debates e seminários, encontros com enfoque CTS, atividades coletivas que requerem interação entre os indivíduos, pesquisa, debate e solução conjunta, diante de uma mediação preparada para tal missão.

Tem-se várias outras técnicas no campo da didática para cobrir tal demanda de uma melhor prática de ensino e incentivar, instigar o diálogo, a prática dialética em seu sentido mais primário e original. Um processo que estimula a pensar, a dialogicidade, a reflexividade, o exercício em que o pensar conduz a transformar o conhecimento. Um processo de questionamento que tende a substituir a tradicional memorização de textos e modelos, componentes de padrões de conhecimentos já digeridos por outros, lobotomizadores em seus resultados. Uma prática pedagógica comum e relativamente simples, desde que conduzida adequadamente. Promove um ganho gradativo de conscientização e interação conjugadas, reproduzindo a tríade da conscientização expressa em AÇÃO-REFLEXÃO-RE/AÇÃO, que tende a se aperfeiçoar com o seu uso e continuidade, fazendo e refazendo os entendimentos, ligando e religando os saberes, onde as pessoas, individualmente, e em grupos, vão se apropriando de uma prática reflexiva sistematizada, consolidando-a na sua utilização. Uma postura problematizadora que leva o indivíduo a adquirir o necessário senso crítico e a

autonomia para participar do mundo, um mundo que precisa ser apropriado, mesmo que gradativamente. Na visão de Hannah Arendt (2003), um mundo que precisa ser tornado seu, que passa a se desenvolver no seu fazer perante as complexidades e inovações trazidas no viver a vida. Uma SISTEMATIZAÇÃO-INTERAÇÃO-RE/ORGANIZAÇÃO retratadas na tríade da complexidade, demandada continuamente em processos individuais e coletivos, fazendo e refazendo, libertando as amarras e emancipando o seu querer que precisa ser mediado para combinar a necessária mudança: INFORMAR-FORMAR-TRANSFORMAR.

Na concepção arendtiana, “a função da mente é compreender o acontecido”, pois o “verdadeiro fim [do homem] é estar em paz com o mundo” [...]. É, pois, na busca interminável do significado dos acontecimentos que podemos compreendê-los e, então, nos conciliarmos com o mundo, tornando-o nossa casa (CUSTÓDIO, 2015, p. 10).

Talvez o processo mais difícil seja o “ensinar a pensar”. É mister posicionar o aspecto político da educação e potencializar esta característica fundamental que ela insere na formação humana, para elucidar uma luta secular que não arrefece um só milímetro. Não adianta escamotear uma condição de igualdade que não existe e que na prática só faz piorar a efetividade do ensino e da aprendizagem. Portanto, o circuito formativo atravessa por um território de disputas severas e intensas e requer um educador comprometido com a prática do diálogo, da justiça social, com a busca crítica, libertadora, emancipadora e sistemática a diminuir as desigualdades, a trabalhar com as diferenças. Uma luta constante e contínua por parte daqueles que se tornam conscientes da “lógica dos oprimidos, a favor da utopia e em busca da luta por uma sociedade para além das condições de dominação” (RIBEIRO, 2016, p. 522).

No desenvolvimento de uma das etapas de sua teoria, quando Morin (2019, p. 141-156) analisa “o erro de subestimar o erro”, ele utiliza o conceito do holograma ou princípio hologramático. Destaca-se que se trata de um conceito que é, em si, um paradoxo, pois, expressa que a parte está no todo, mas o todo está na parte, ao relacionar, da mesma maneira, que o indivíduo é uma parte da sociedade, mas a sociedade está presente em cada indivíduo enquanto todo através da sua linguagem, sua cultura, suas normas, sendo uma ideia que ultrapassa o reducionismo, por enxergar apenas as partes, e o holismo, por enxergar apenas o todo. O que se vê é uma recursividade representada facilmente por alguns algoritmos de computação, onde é relativamente comum, dentro de uma ideia associada ao princípio de organização e reorganização, em que os efeitos e resultados se tornam necessários à sua produção e autoprodução.

A computação de um ser vivo não é análoga à de um computador, por todo um conjunto de traços e particularidades deste último: o erro de computação de um computador pode, quando muito, ter efeitos negativos para o programador, para a pessoa que utiliza o computador, mas o computador não vai ser afetado! Em contrapartida, a computação do ser vivo é feita na primeira pessoa; a máquina viva se produz, produz seus próprios elementos, auto-organiza-se incessante, incansavelmente, em função de *computo*, isto é: “Eu computo em função de mim mesmo, eu computo para viver, eu vivo computando.” A partir daí, se não podemos definir o erro em relação a uma verdade que não existe (porque a verdade é um conceito propriamente humano), podemos, pelo contrário, definir o erro em relação à vida, concebida sob a forma de computação permanente. A cada instante, a vida conhece o risco do erro, e é por isso que há inúmeros processos e mecanismos, já nos procariotas, nas bactérias, para reparar o ADN (que se deteriora incessantemente), isto é, corrigir os riscos de erro restabelecendo a informação original (MORIN, 2019, p. 142-143).

O que se conclui desta mostra da abordagem de Morin para o processo de transformação a ser proporcionado pela educação, é que a sociedade é resultante de diversas interações entre os indivíduos, não obstante, tais interações geram como resultado um todo organizado que se autoalimenta das necessidades desses indivíduos em um processo contínuo de produção e reprodução, tal como uma autoprodução de si mesmos e levando-se em conta a sua cultura, os seus modelos de vida, a sua linguagem e formas de expressão, assim como a educação. Um processo de transformação do ser humano vinculado à sua realidade e das variedades de modelos que essa realidade lhe oferece e que refletem a sua autonomia, a sua liberdade e a sua dependência, dentro de um entendimento como um problema de significativa complexidade (Estrada, 2009, p. 89-90).

Portanto, o desafio da complexidade expressa a necessidade de se pensar em conjunto na sua complementaridade, na sua coerência e no seu antagonismo o que se entende sobre as noções de ordem, de desordem e de organização. Impõe que se respeite a complexidade física, biológica e humana existentes. Devido a isto, alerta-se que pensar não significa servir às ideias de ordem ou de desordem apenas, mas implica, sim, em servir-se delas de maneira organizadora e até mesmo desorganizadora, pois assim é a realidade que de fato se tem. A complexidade é uma palavra que empurra os indivíduos a explorarem tudo o que for possível, e o pensamento complexo é o pensamento que, diante dos princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas e ideias, têm condições de patrulhar no nevoeiro aquilo que é incerto, confuso, indizível (Morin (2019, p. 175-193; Morin, 2000, p. 180-181 *apud* Estrada, 2009, p. 90).

Em 1969 Neil Postman e Charles Weingartner (1974), apontaram alguns equívocos no processo educacional estadunidense que perduram até os dias atuais, cuja ênfase pode ser

traduzida da seguinte forma: os meios de comunicação deveriam ser temas centrais nas salas de aulas. A impressão que fica é que a educação está sempre desatualizada e a principal expressão e vítima disto acaba sendo o docente, irremediavelmente, pois seu público precisa aprender a pensar, a refletir, a ser crítico, a tecer os conhecimentos. De certa forma, Postman e Weingartner já percebiam essa necessidade de fugir dos padrões impostos na educação com bastante clareza.

Quase que contemporaneamente, em 1964, Marshall McLuhan (1974), um importante teórico da comunicação, se empenhou em mostrar que o mais importante de se constatar nos meios de comunicação não é *o que* eles informam, mas *como* informam. McLuhan incentiva não a questionar “o que está sendo transmitido na televisão” ou “o que diz o jornal”, mas “de que modo a estrutura ou o processo do meio ambiente manipula os nossos sentidos e atitudes?”. Essa mudança de questionamento pode ser sintetizada no seu aforismo bastante popular, segundo o qual “o meio é a mensagem”.

Postman e Weingartner (*idem*) propõem o que classificam como método subversivo de ensino: o *método do inquérito*. Começam por atribuir ao professor o papel principal dentro de uma sala de aula, ressaltando que os protagonistas são os próprios estudantes. Isso implica, em primeiro lugar, tirar dos ombros dos estudantes a responsabilidade da falta de aprendizagem, o que evita taxações como, por exemplo, maus estudantes e outras. Em segundo lugar, a centralidade no papel dos professores sugere que suas atitudes sejam mudadas. Algumas delas, segundo esses autores, é que os professores raramente devem dizer aos estudantes o que pensam que eles devem saber, que o modo básico de seu discurso deva ser o interrogatório e o debate, que geralmente não devam aceitar uma única declaração como a resposta a uma pergunta e que devem encorajar a interação entre os estudantes, mostrando, assim, que aquilo que eles têm a dizer é, sim, significativo.

Como diz Matheus Panafiel sobre a revolução na comunicação e a subversão no ensino em seu blog:

Se à época de Postman e Weingartner a televisão, o cinema e o LP eram revolucionários, como ficamos nós com nossos infinitos meios, que vai desde os mais *old school* (velha guarda) como Wikipédia, Blogger e WordPress, até os mais modernos e mesmo incendiários, como WhatsApp, Facebook, Instagram, Snapchat e Twitter? Seus efeitos já começaram a surgir e a ser explorados. Um exemplo é a série do Netflix *House of Cards*, na qual uma jornalista bombardeia seu chefe e políticos com mensagens de menos de 145 caracteres. Outra série, focada especialmente na relação das pessoas com as tecnologias da informação, é *Black Mirror*, que pretende mostrar nosso reflexo sombrio diante das telas negras de nossas novas tecnologias. Os educadores questionariam: e vocês, professores, continuarão agindo como se a máquina de impressão de Gutenberg fosse seu único meio de comunicação?

Para agravar o drama: na revista *Piauí* do mês de novembro (nº 122), uma pequena matéria conta alguns feitos do artista plástico Ricardo André Frantz, intitulado como o paladino da natureza na Wikipédia pela matéria. Sua mais grandiosa criação é o verbete “Aquecimento global”, existente há dez anos já em 2013, quando começou a editar e que, após suas mais de 600 intervenções, seu tamanho foi multiplicado por cinco, expresso em 27 mil palavras, “ilustrado por 52 figuras e amparado em 481 referências bibliográficas”. Como faz questão de comparar o jornalista que assina a matéria, seus artigos são de causar inveja a muito best-seller, tendo “Aquecimento global” alcançado milhão de acesso no último ano. (PENAFIEL, 2017).

O escritor, ensaísta e jornalista Jean-Claude Guillebaud (2003) questiona e procura responder em sua obra uma pergunta civilizatória fundamental, na qual, mesmo quase vinte anos depois, permanece inquietantemente pertinente: o que pode alicerçar a possibilidade dos homens viverem juntos e em paz neste mundo globalizado, multicultural e plural?

Na medida em que Guillebaud (idem) amplia o escopo de seu questionamento, faz emergir uma reflexão visceral dentro do que ele mesmo denomina de (re)fundação do mundo, calcada na compreensão do porquê de valores essenciais estarem muito fragilizados na atualidade, como a igualdade, a razão, o universal, a liberdade e a justiça. Portanto, (re)fundar não se trata de repatriar valores e tradições sem antes reinventá-los; não é somente resistir à barbárie. Trata-se, segundo o autor, de redefinir o que une uns aos outros na sociedade, e para que futuro se quer caminhar de modo sincero. Um questionamento que se agiganta, expande. Passa por saber sobre que alicerces (re)construir o edifício de códigos, das convicções comuns, dos princípios partilhados, dos projetos definidos e das fidelidades herdadas. Dessa forma, esta discussão instiga cada vez mais, chama ao debate, desenvolvendo uma reflexão sobre como pensar a modernidade, no sentido literal do termo, abarcando maior conscientização sobre as coisas que fazem a balança pender de um para outro lado. É um imenso desafio, diz a tradutora e resenhista da obra Maria Helena Kühner.

Questões que se tornam fundamentais no momento em que a contracepção, a informática, a biotecnologia, a fissão nuclear, a cirurgia vascular, a indústria espacial, a engenharia genética, a complexidade dos saberes – para citar só algumas – mudaram nossa relação com o mundo; em que a falência das instituições, a subordinação do político, do social e do cultural ao econômico e aos interesses do mercado tornam uma interrogação a própria “democracia”; em que o cinismo, a violência, as desigualdades, mal-entendidos e escapismos de toda ordem tornam a “barbárie” um futuro possível, uma “lobotomia suave” consentida pela amnésia, pelo descompromisso, pela passividade, pela acomodação a pseudo-soluções.

[...] “o planeta do futuro não será nossa herança e sim nossa criação ou invenção. O mundo que nos espera não está para ser conquistado, está para ser (re)fundado” (KÜHNER, 2003).

É nessa conjuntura que o professor Walter Bazzo (2019, p. 179-202) enxerga a necessidade de se estabelecer o ponto de ruptura civilizatória por meio da pertinência de uma educação “desobediente”. É no cerne desta discussão que a “reinvenção do mundo”, proposta por Guillebaud, age como uma das formas mais adequadas de se resolver a “equação civilizatória” na qual a humanidade e o humanismo estão inseridos e sujeitos ao risco de sobrevivência ou não, por parte da própria espécie humana.

Neste contexto, o resultado obtido ao longo deste trabalho não se restringe a falar e reunir informações em torno de uma utopia. O objetivo é expor um quadro que, embora limitado em sua investigação, permita trazer um entendimento de maneira direta e objetiva sobre a parcialidade do direcionamento de esforços reais no sentido de aderir a essa ou aquela abordagem pedagógica, de natureza mais ou menos crítica. Esse é o ponto. Parece que se estabelece um meio de caminho altamente prejudicial ao sucesso de uma efetiva prática de currículo integrado como é aqui defendida. Combinando AÇÃO-REFLEXÃO-RE/AÇÃO numa efetiva prática de INFORMAR-FORMAR-TRANSFORMAR em torno da ESCOLA-PROFESSOR-ESTUDANTE. Este é o “portal” que pode ser aberto ou mais aberto, para que a integração das outras tríades associadas à educação se estabeleçam numa práxis aplicada no chão da sala de aula efetivamente.

Cabe refletir sobre mais uma colocação da professora Marilena Chaui sobre a educação como formação e como conscientização, onde

Em geral, costuma-se opor educação como formação e educação como informação, oposição que reaparece quando se distinguem aprendizagem e treinamento, conscientização e pragmatismo, espírito crítico e autômatos. Aqueles que privilegiam o polo formação/aprendizagem/conscientização têm a esperança de que a educação possa ser um instrumento de conhecimento e de transformação do real, graças à sua compreensão crítica. Não podemos também ignorar o fato de que tais oposições implicam uma outra, qual seja, entre uma visão humanista e uma visão tecnocrática da educação (CHAUI, 2016, p. 253).

Um esforço possível sem a necessidade de grandes investimentos iniciais. Requer sim ajustes em diversos componentes do atual sistema educacional e no seu processo de utilização, principalmente na matriz curricular das escolas demanda ajustes no currículo praticado, integrando-o, tornando as práticas sociais uma realidade para a reflexividade discente e conseqüentemente docente. Algo que demanda uma consistente preparação dos professores para executarem esse circuito formativo de maneira sincronizada ao currículo praticado, além de uma supervisão pedagógica efetiva, mediadora, facilitadora das práticas mais efetivas em cada situação específica que vier ser requisitada. Não apenas em termos de

acompanhamento burocrático dessas práticas pedagógicas propostas, mas de suprimento de apoio direto junto aos docentes no conhecimento, ensino, aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento desse processo de ensino refundado, levando-se em conta que: alguém precisa educar os educadores, como Marx tão previamente alertou.

Além disso, o resultado aqui obtido permite dizer com significativo lastro epistemológico que alguns componentes dos objetos de aprendizagem precisam ser substituídos, sem qualquer constrangimento. Outros modificados para atenderem a uma visão mais transversal e outros sofrerão ajustes finos de adaptação, compondo um quadro reformulado que se conecta plenamente e fundamentalmente por meio do currículo.

Em termos de se começar pelo fim, isto é, pelo EM, e no caso mais específico desta pesquisa, o EM integrado à EPT, é uma alternativa que expressa um ponto inicial, de começo possível na atualidade para o início dessa transformação. Razão pela qual também expressa a gravidade dessa demanda em relação a uma boa política pública educacional incremental. Uma política que poderá nascer e ser ajustada ou reajustada sucessivamente, sendo que, de preferência, em ciclos mais curtos para ciclos mais longos, isto é, anual, bianual, quinquenal ou decenal, até se atingir um nível de qualidade e maturidade maior e melhor do que o nível em que se encontra hoje. Trabalhando as prioridades, as urgências, emergências e as tendências. Planejando, executando, controlando e avaliando. Estabelecendo critérios, debates, consensos e o envolvimento dos atores que atuam no campo da educação. Ou seja, trabalhando os cenários possíveis na atualidade e estabelecendo os cenários futuros possíveis para a educação, algo bem próximo do que o Professor Alvaro Chrispino (2009) percebeu em sua proposta que descreve a estrutura administrativa, a lógica interna, a dinâmica de ensino e as regras de convívio, somando-se a abordagem pedagógica e curricular reformuladas.

Em termos simples, busca-se reunir os elementos mais importantes sobre o currículo e das abordagens pedagógicas pertinentes para promoverem, em conjunto, o resgate de uma “práxis transformadora” nesse segmento da educação, tanto em termos discentes como docentes. Considerando o fator crítico de sucesso, que é adaptar a escola e professores para essa realidade, dentro de uma determinação de política pública que permita o ressurgir de uma escola que cumpra plenamente o seu papel constitucional e ao mesmo tempo apta para melhorar execução desse seu papel institucional que lhe cabe e diante de um currículo atual.

[...] currículo é tudo o que acontece nas aulas; desde o que pretendemos trabalhar com o alunado até tudo o que fazemos na prática: matérias e os seus conteúdos, os materiais e recursos didáticos, tarefas para o corpo discente, como organizamos o espaço e o tempo, a função do professorado e do alunado, o papel das famílias e dos demais agentes sociais na aula, as funções

e modelos de avaliação que desenvolvemos etc. (TORRES SANTOMÉ, 2022, p. 22).

Também se reconhece a importância da reunir os conteúdos formativos necessários dentro dessa visão sinérgica, de maneira ampla e sistematizada, gerando as condições que possibilitem a obtenção dos resultados esperados: construção coletiva; planejamento específico e incremental; privilégio do conhecimento e agilidade adaptativa.

Não obstante, essas perspectivas de resgate da educação são frutos de uma modulação da aquisição e da construção conjunta do conhecimento por parte do discente e do docente propiciados pela estrutura escolar, principalmente, isto é, em relação aos demais atores da educação e na escola. É a dinamização da tríade ESCOLA-PROFESSOR-ESTUDANTE em ação, considerando as características históricas, sociais e culturais na construção das pontes que permitam o trânsito da informação para a formação e oportunizando o nascimento de um ser social habilitado a enfrentar os difíceis problemas contemporâneos da vida, principalmente aqueles ligados à solução daqueles problemas contemporâneos. Portanto, um conjunto de postulações que geram a pretendida transformação da educação por uma disrupção do currículo tradicional, manipulador, para integrar e promover a convergência das abordagens pedagógicas necessárias, diretamente ligadas à tríade INFORMAR-FORMAR-TRANSFORMAR.

Com base no que estabelece a Carta Magna do Brasil, promulgada em 1988, a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, objetivando prepará-la para o exercício da cidadania e da qualificação no trabalho, considerando que este fundamento é um direito de todos os cidadãos brasileiros, sem qualquer distinção entre eles, cabe afirmar que algo acontece de errado. Essa inspiração constitucional deveria projetar uma meta entre governos como política de Estado, desde aquele momento fundante, mas não é o que ocorre. Não obstante, esta mesma inspiração legal, evidencia que existe um alinhamento identificado entre este princípio constitucional e a proposta de transformação em desenvolvimento neste texto.

Transcorridos 34 anos da promulgação da Constituição Cidadã, percebe-se que a realidade apresenta, na atualidade, um quadro completamente desfavorável para a educação no país, conforme também já abordado no Capítulo 3, tem-se uma colisão de propósitos com o que determina a Lei máxima da nação, que deveria ser respeitada e seguida incondicionalmente. Pode-se depreender também, de forma bastante simples e sem a necessidade de explorar outras referências legais e estatísticas (o que também já foi

apresentado nesse referido capítulo), cuja ênfase na terminologia de transformação, também implica diretamente na possibilidade do resgate desse espírito constitucional, na prática, rejeitado, sobre a educação. Uma significativa oportunidade de avanço e cumprimento de uma determinação na estagnada e desleixada gestão pública do país, por parte do Estado brasileiro, de maneira absolutamente democrática e republicana.

Quando Gramsci, ao refletir sobre o objetivo da educação, diz que é para ela conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige (Gramsci, 1975, v. III, p. 1547 *apud* Saviani, 2016, p. 81), deixa absolutamente clara a necessidade de uma pedagogia calcada na possibilidade de desenvolvimento da omnilateralidade desse indivíduo, como um caminho formativo preparado para propiciar a possibilidade dessa transformação, tornando concreto algo até então abstrato e por muitos considerado como uma abordagem utópica e ultrapassada. A ideia central da transformação do currículo e da abordagem pedagógica aqui defendida, considera esta uma possibilidade real, mesmo dentro de um Estado capitalista, como o caso do Estado brasileiro, sem a ocorrência do derradeiro processo revolucionário de maneira clássica, outrora defendido como uma *conditio sine qua non*.

Reconectar o humanismo ao ser humano, com o melhor de sua essência, é também a ressignificação de sua identificação com um ser humano em evolução. Portanto, o termo que, talvez, melhor represente todo esse esforço de transformação da dignidade humana seja mesmo a sabedoria e o inacabamento do humanismo, que é o termo que também caracteriza a própria espécie do homem, que é do tipo *homo e sapiens*. Na prática, um processo de transcendência das limitações de consciência do homem comum, tanto sobre si mesmo como sobre os outros, os seus próximos, todos de uma mesma espécie, por meio de atitudes e posturas cultivadas durante o processo educacional que possibilite potencializar este homem, expressando uma habilidade que reflita o seu entendimento e a sua prática de vida em uma sociedade capaz de conviver dentro de uma lógica de igualdade entre os seus membros. Algo que o professor Torres Santomé expressa com tamanha simplicidade de entendimento o que deve ser feito, sem hipocrisias, para que essa mudança de fato ocorra:

[...] se nós queremos uma sociedade justa, devemos ser muito conscientes de que em meio a enorme importância das políticas econômicas, industriais, sanitárias, culturais, há uma instituição-chave que tem um poder enorme: as escolas. No ambiente escolar, é construída a visão do que é bom, do que vale a pena, logo, do que não é bom, Se esses processos não se produzem democraticamente, se não se produzem dialogicamente, debatendo, argumentando, contra-argumentando num espaço de liberdade de pensamento, então é previsível que a colonização mental, a dominação ideológica continue a ocorrer (TORRES SANTOMÉ, 2022, p. 22).

O estado evolutivo de consciência social só se tornará mesmo possível dentro de uma lógica de valorização do sujeito e na sua emancipação como um ser social diante da vida, ressalta-se mais uma vez essa lógica freiriana com as aproximações equivalentes ao pensamento de Giroux, Morin e Torres Santomé. Para que esse sujeito possa enfim adquirir tal consciência e participação moduladas para aprender a conviver na sociedade dentro de uma condição de igualdade, como cidadão, respeitando primeiro a si mesmo e depois ao outro, seja esse outro qualquer um. Seja ele um de seus muitos concidadãos, anônimos ou não, enxergando-os com o mesmo empoderamento que ele recebeu e, assim, poderem compartilhar a vida em níveis de igualdade e não o contrário. Acredita-se que este é o caminho da realização pessoal e coletiva.

Este entendimento é o conhecimento possibilitado dentro deste resgate do processo educacional por meio da integração curricular e da abordagem pedagógica, principalmente. Trabalhando o desenvolvimento do ser humano (conteúdos e atividades), que passa coabitar, dentro de uma turma (grupo social evidenciado), durante uma significativa etapa de sua vida (tempo de escolarização), por intermédio de um aparelho público de ensino gratuito amplo e de alta qualidade, a escola (local comunitário). O lugar que precisa espelhar o ponto central, exemplo de uma sociedade republicana, democrática e cidadã. Uma condição desejada como modelo de laboratório das práticas sociais que possibilite esse tipo de vivência em todos os níveis, por excelência. Essa escola precisa refletir em sua práxis a excelência da importância do seu próprio exemplo.

Em termos práticos, significa definir polos de mudança, em ciclos de aprofundamento, dentro dos segmentos da educação. Devido à grandiosidade desse desafio, a pesquisa propõe ater-se inicialmente ao segmento da EPT integrada ao EM, praticado na Rede Federal EPCT. Ajustando gradualmente os nodos dessa rede para a implementação exitosa numa escala maior, embora perseguindo inicialmente o EM como um todo.

4.3 – EDUCAR PARA A CIDADANIA

A alternativa de se trabalhar a integração curricular e a abordagem pedagógica está no cerne das respostas que a pesquisa fornece objetivamente a partir deste ponto, pois os currículos precisam passar e refletir a existência dessa postura educacional crítica e emancipatória no processo pedagógico, adotada com absoluta integridade, calcada na justiça curricular, isto é, socialmente éticos e justos. É por esta via que se pode resgatar a educação que se encontra em avançado processo de desconstrução neste momento histórico do país e,

mesmo com a educação recomposta, corrigir as diversas incompatibilidades que sempre se fizeram presentes, atrapalhando e impondo processos e práticas educativas destoantes dessa concepção. É o momento derradeiro de reestruturar a educação com firmeza, para que ela cumpra de fato o seu papel na promoção da cidadania durante todos os seus ciclos, atendo-se neste capítulo para a EPT.

Nas circunstâncias possíveis de realização desta pesquisa, no que se refere ao curso analisado da EPT integrado ao EM, praticado em uma das escolas da Rede Federal EPCT situadas no estado do Rio de Janeiro, município de Engenheiro Paulo de Frontin, o CEPF, que pertence ao IFRJ, foi analisado especificamente um único curso nessas condições. Neste caso, o curso denominado de *Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio* de 2018 é o objeto desta análise. Trata-se mais especificamente de apenas um dos cursos, de apenas um dos muitos *campi* desse nodo, sendo uma unidade apenas dessa rede, como dito anteriormente. Uma Rede composta, em 2019, por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e a estrutura do Colégio Pedro II, totalizando 661 unidades de ensino reconhecidamente qualificado.

Dentro desse curso da rede dos IFs a pesquisa direcionou as suas perguntas de forma limitada, devido as dificuldades ainda vivenciadas pelo momento pandêmico ainda instaurado naquele momento. A análise sobre a documentação disponível nos portais da Internet do MEC e do IFRJ que puderam trazer informações que permitiram a análise mais detalhada. Em torno dessa análise foram produzidas reflexões tendo por base o referencial teórico utilizado, assim como materiais adicionais de natureza bibliográfica que puderam ser levantados. Diante desse contexto é que chegou a se concluir as respostas à frente, com base em todo nesse material acessado, todos relacionados à arquitetura curricular para esse curso da EPT integrado ao EM, como a questão central desta pesquisa e as outras acessórias. Logo, o curso em questão, praticado nas modernas instalações do CEPF do IFRJ tem, além da excelência técnica no segmento, uma proposta de formação de seus estudantes dentro de um contexto de cidadania para a vida, usando da interdisciplinaridade uma estratégia de abordagem e construção curricular. Todavia, considera-se essa abordagem parcial e tímida em sua estrutura curricular, conforme a análise detalhada processada no Apêndice A, que detalha disciplina a disciplina da matriz curricular aprovada, assim como as restrições de atuação já explicitadas no capítulo de Introdução deste texto. Cabe ressaltar que os aspectos referentes a oportunidade de se desenvolver a educação e a cidadania plena demandam o atendimento do aspecto gnosiológico do sujeito que o leva a compreender a sua situação no contexto da vida em

sociedade, assim como a necessidade do exercício da cidadania plena e do discernimento sobre diversas questões contemporâneas possibilitadas e associadas mais intensamente junto ao processo de ensino do que o de aprendizagem.

Devido ao exposto, a avaliação do currículo e da educação propiciada pela sua execução no curso em questão se posiciona de forma objetiva e direta. Onde determinados aspectos que desenvolvem a educação com a necessária cidadania plena para a vida não ficam objetivamente claros, expostos e desenvolvidos no conjunto de unidades disciplinares apresentadas de uma maneira justa socialmente e plenamente inclusiva.

Mesmo diante desse diagnóstico documental inicial, cabe explicitar que o currículo analisado não é um currículo tradicional e arcaico, muito pelo contrário. Trata-se de um currículo moderno que busca harmonizar diversos requisitos aqui defendidos e considerados como estimuladores, todavia, o seu enfoque, diante desta análise, leva também em consideração a situação catastrófica da realidade em que a educação pública foi conduzida, desde 2017. Assim, como em outras diversas áreas de prestação de serviços públicos do país, perante diversas situações consentidas, que levaram ao agravamento e à degradação crescente das unidades operacionais da Rede Federal EPCT, com a alienação de muitos jovens e adultos brasileiros, usuários das políticas públicas existentes, muitos deles provenientes de escolas do mesmo tipo que a escola do curso aqui analisado, compondo um significativo conjunto numérico de pessoas, não medido, que apresentam um entendimento muito deturpado sobre temas políticos, sociais, econômicos, culturais e, principalmente, educacionais; impondo critérios de análise utilizados muito mais rigorosos⁴¹.

Dentro deste enfoque, cabe também refletir sobre o risco da manutenção de elementos ocultos no currículo, de forma a privilegiar determinadas formas elitizadas de entender certas abordagens, muito comuns nas posturas comportamentais praticadas pela forma como a classe média brasileira entende, goza, defende e luta pela manutenção dos seus privilégios diferenciados em relação as demais classes sociais inferiores existentes, consideradas subalternas e que não devem ter os mesmos direitos. Este vem sendo identificado um comportamento também bastante comum e predominante nas cidades do interior e principalmente no meio rural no país.

41 Essa ordem de grandeza da população brasileira em alguma condição de alienação, frente aos problemas políticos, econômicos, sociais e culturais da atualidade, ser quase a metade da população, trata-se de uma conclusão generalizada, com base no resultado direto apurado no segundo turno das últimas eleições presidenciais, em 2022, onde quase a metade dos votos válidos foi direcionada a um candidato que defendia publicamente o quadro atual de desordem e a necessidade de “aprimorá-lo” num outro e adicional período de governo, um segundo mandato não conseguido.

É inegável que a escola que oferece o curso em questão conta com uma boa infraestrutura física e administrativa, não obstante, isto somente não basta. Nota-se também uma possibilidade de se ter uma interpretação equivocada do uso do currículo como se encontra, induzindo à mediação parcial de algumas questões por parte de seus professores. Algumas dessas questões são aquelas que requerem maior interdisciplinaridade e transversalidade nas abordagens docentes, algo que na atualidade vem sendo exigido pela própria circunstância da vida e principalmente neste momento pelo qual passa a sociedade brasileira, estrangulada por um capitalismo desregulado e inconsequente promovido pelas ações do Governo Federal de Jair Bolsonaro. Além disto, cabe realçar a redução dos recursos orçamentários disponíveis nessas escolas da Rede Federal EPCT ao longo de alguns poucos, mas nefastos anos seguidos, impossibilitando a capacidade da execução de várias ações inclusivas previstas e impossibilitadas, principalmente perante aqueles estudantes mais vulneráveis, aqueles que tendem a liderar a lista de evadidos, devido a razões econômicas de não poderem continuar frequentando o curso devido a necessidades básicas de sobrevivência.

O ambiente escolar demonstra diversas atualidades tecnológicas, mas mantém a manutenção da tradicional distância interdisciplinar entre alguns elementos que o compõe. Em tese, podem contribuir com o desenvolvimento e provocar uma interação interdisciplinar muito maior, inclusive possibilitando uma certa transversalidade de natureza transdisciplinar, carecendo de relações mais diretas entre disciplinas profissionais e tecnológicas, pertinentes às ciências exatas e da matemática, dentro de uma hierarquia ainda predominante, com as demais disciplinas, principalmente as humanas e sociais, justamente devido a transversalidade natural dos aspectos históricos, sociais e culturais, quando relacionados. Além disto, no oposto dessa perspectiva, pode alavancar um grau de distanciamento entre quem pode consumir as novas tecnologias e quem não pode, aumentando drasticamente a exclusão digital e social.

Diante do exposto, percebe-se dois impactos simultâneos que podem se tornar referenciais de transformação no uso dessa abordagem transformadora:

1ª) Tende a sobrecarregar a supervisão pedagógica na orientação de uma prática de ensino e aprendizagem que se apresenta na forma tradicional e deveriam usar uma prática mais progressista por parte dos docentes, mesmo que não reconheçam, mesmo que estejam habilitados academicamente, mesmo que usem alguns componentes dentro dessa abordagem. Tal perspectiva da proposta demanda uma aprendizagem docente contínua, calcada na prática, para que a mesma possa trazer o verdadeiro sentido dessa movimentação e substituir um padrão, não apenas por uma razão paradigmática a ser quebrada, mas por ser a verdadeira

solução identificada. Os docentes precisam reconhecer as suas práticas tradicionais sabotando as práticas mais progressistas e que a transformação demanda. Esse comportamento é entendido como retrógrado, mas não necessariamente consciente. Parece algo introjetado na mente e que reflete no comportamento adquirido. Algo como um gatilho que é disparado automaticamente, quando alguma “inconformidade” é percebida, colocando em ação um “conjunto de medidas responsivas”. É possível que muitas vezes o reprodutor não se dê conta disso de fato. Uma situação que acaba configurando uma prática enraizada, que dificulta a sua remoção como modelo reprodutor, instalado profundamente e afetando o ato de dar aulas. Todavia, um modelo aceito e que espelha a compreensão que o seu detentor tem e que pode estar comprometendo o seu fazer no chão da sala de aula, reproduzindo um modelo. Apenas um sujeito emancipado poderá mediar um indivíduo na trilha de sua própria emancipação como sujeito. Apenas dessa forma a postura mais crítica, emancipadora, participativa e libertadora poderá se permitir aparecer e participar de um processo maior para atender as demandas da complexidade da vida. O que conseqüentemente acaba por demandar maior interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de um cidadão e não apenas de um profissional ou técnico qualificado, mesmo que reconhecidamente bem qualificado. Todavia, mesmo diante da contundente percepção de uma maior necessidade de formação ou até mesmo de melhoria dessa formação, de maneira continuada, mas também, de um monitoramento muito maior e muito mais presente dessas atividades pela coordenação pedagógica, que precisa ser menos formal e burocrática e atuar de forma muito mais presente, inclusive interagindo diretamente com os docentes em sala de aula. Uma junção de esforços para o sucesso dessa possibilidade e talvez dificuldade do docente perceber ou conseguir colocar em prática aquelas abordagens pedagógicas mais adequadas tanto no aspecto informacional como formativo visando à transformação do sujeito, por parte da mediação de um docente transformado, portanto habilitado, pela própria experiência, que passa a se refletir no seu lidar, no seu saber lidar com uma proposta transformadora, na sua práxis.

2º) A necessidade gira em torno de readequações constantes das políticas públicas de apoio aos estudantes mais vulneráveis, investindo recursos adequados para que possam se desenvolver e se dedicarem aos estudos. A viabilização de um Estado parceiro e atuante em relação à tríade ESCOLA-PROFESSOR-ESTUDANTE pode possibilitar essa ação.

Fica evidenciada a necessidade de se estabelecer um maior esforço de objetivar o circuito do currículo para uma atuação mediadora dos professores na abordagem de suas disciplinas em sala de aula de forma reajustada. Logo, provocando e enfrentando o debate, por exemplo. Tanto diante de temas polêmicos e atuais da sociedade, dentro de uma interação

entre os eixos tecnológicos e sociais, algo pouco incentivado, e possibilitando a sua transversalidade perante algumas técnicas de didática utilizadas diante de debates, seminários sugeridos nas ementas ou algumas outras ferramentas não mencionadas, como o enfoque CTS, por exemplo. Essa oportunidade de relacionar os elementos críticos, emancipadores, participativos com os elementos tradicionais pode ser um caminho didático e de facilitação do uso de componentes transdisciplinares na prática educacional nos IFs. Pode ser uma excelente alternativa tanto integradora, como pode ser altamente motivadora também. Não obstante, demanda uma preparação adequada do corpo docente para que essa prática seja posta em prática de forma produtiva e segura. Desta maneira, em síntese, a abordagem curricular poderia ser muito mais interdisciplinar e oportunizar iniciativas transversais efetivas que incluíssem disciplinas de natureza técnica de forma adequada, aliada ao seu projeto político-pedagógico sendo executado e ao mesmo tempo refletindo a realidade da escola de modo mais realista, mais arrojado, mais participativo e muito mais inclusivo.

Dentro desta perspectiva apresentada acima, as três outras questões interligadas à questão principal são respondidas da seguinte forma:

1ª) O curso profissional e tecnológico integrado ao ensino médio analisado não prepara plenamente os seus estudantes para melhor entenderem as relações entre a sua formação e as muitas questões contemporâneas que eles vivenciam no dia a dia da sociedade contemporânea, embora crie algumas boas oportunidades que tal proposta requer. Observa-se a falta de clareza e amplitude na construção dos conteúdos explicitados no currículo do curso. Além disto, o curso também parece tímido na sua abordagem desses conteúdos ou tendencioso, em privilegiar alguns pontos em detrimento de outros, demandando maior balanceamento entre esses conteúdos. Com isto, cria uma janela de oportunidades maior à interdisciplinaridade espontânea entre muitas das disciplinas utilizadas e pode avançar na possibilidade de colocar a transdisciplinaridade em prática docente, sem se limitar dentro do conteúdo de disciplinas como Filosofia e Sociologia, por exemplo, devido a afinidade natural que já possuem. Acredita-se necessitar de um pouco mais de ousadia ou reduzir essa postura observada, sem tender a qualquer escolha ideológica;

2ª) O currículo praticado neste curso está bem estruturado em termos disciplinares e no aproveitamento da carga horária de boa parte das disciplinas desenvolvidas, tendo em História o seu principal problema e aglutinação de conteúdos, exageradamente intensos que dificultam a sua aprendizagem e reflexão mais adequada, além de carecer de maior entendimento quanto a sua abordagem intensa ser confundida como muito superficial, embora seja fundamental para interligar diversos saberes relacionados em outras disciplinas. Isto

eleva o risco de ocorrer certa predileção a alguns temas de forma instituída, assim como o fortalecimento da preservação da forte hierarquização entre as disciplinas, sugerindo também uma mediação meramente burocrática e contratual do quadro docente. Dentro da perspectiva prática da educação transformadora, tal postura, dificilmente fortalecerá os elementos fundamentais e as condições para se ter uma formação cidadã e para a vida; e

3ª) A terceira e última questão relativa a responder é que o currículo praticado no curso em questão apresenta boa perspectiva interdisciplinar entre algumas disciplinas das ciências sociais e humanas apenas; baixíssima perspectiva interdisciplinar entre ciências sociais e exatas; assim como pouca possibilidade de transversalidade entre as áreas de conhecimento estudadas, devido, principalmente, a prática de uma educação ainda enraizada num modelo tradicional do ensino, de forte hierarquização entre as áreas e suas disciplinas, o que, em consequência, acaba estabelecendo graus de importância e prioridades distintas entre os saberes e inviabilizando uma prática de ensino e aprendizagem que pode ser de grande ajuda no desenvolvimento de diversas competências e habilidades pertinentes ao objetivo desta pesquisa. Apesar disso, as disciplinas de projetos integradores têm a possibilidade de executar uma interdisciplinaridade plena entre suas disciplinas técnicas, o que é entendido como óbvio, sobre uma proposta de desenvolvimento fortemente voltada para a *web*.

Vem-se defendendo a demanda de uma alternativa efetiva de integração educacional que possa garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, considerando uma abordagem coletiva entre esses sujeitos e os demais atores da educação, por meio da escola, aqui apontada como o melhor “espaço” possível a propiciar tais condições. Portanto, se utilizar da prática educacional em sua excelência aglutinadora e potencializadora de ações e reflexões, requer um currículo apto a lidar com as situações e as complexidades que tamanho desafio requer. Propõe-se, então, unir e reunir os saberes em torno da diretriz objetiva de um “fazer” consciente, isto é, em “ação-reflexão-ação” tal como Freire, Giroux, Morin e Torres Santomé perceberam, defendem e buscam potencializar em suas formulações, aumentando a capacidade de conscientização e atuando de fato diante da resolução do enigma que a “equação civilizatória” impõe na atualidade das vidas dos seres vivos deste planeta, principalmente no país. São questões cruciais que precisam ser elevadas a um grau de importância muito maior do que aquela que têm recebido no desenvolvimento das políticas públicas ligadas à educação. É necessário entender a importância estratégica dessa questão diante da velocidade e da complexidade com que os diversos problemas da sociedade vêm se desenvolvendo, se acumulando e se metamorfoseando. Pode-se estar diante de um problema cuja real importância ainda não tenha sido corretamente priorizada ou até mesmo entendida

pelas hostes políticas que têm boa intenção. Pois “problematizar a sociedade contemporânea que se apresenta, cada vez mais, convulsionada, acelerada pelos avanços tecnológicos, mas também, aviltada no que tange a justiça social” (CIVIERO, 2021) pode estar diretamente associado à sobrevivência da espécie humana, ao se insistir num modelo de civilização tão desigual como o que é construído há tanto tempo, onde o problema da educação é apenas mais um dos inúmeros aspectos que configuram e exponenciam as desigualdades humanas na atualidade, principalmente a brasileira.

A integração educacional como uma possível contribuição alternativa de solução dos problemas contemporâneos requer uma postura de comprometimento real, principalmente por parte do Estado e seus gestores, da escola e dos professores, com vista no desenvolvimento de um estudante que seja responsável consigo mesmo e com o mundo que o cerca, uma atuação profundamente alinhada, sem jogo de palavras, sem retóricas. Além disto, demanda reconhecer a singularidade inerente aos sujeitos, diante de suas multiplicidades identitárias, sem distinções, separações e autoritarismos que possam subverter o fundamento de uma educação inclusiva e acolhedora para todos os entes da sociedade⁴².

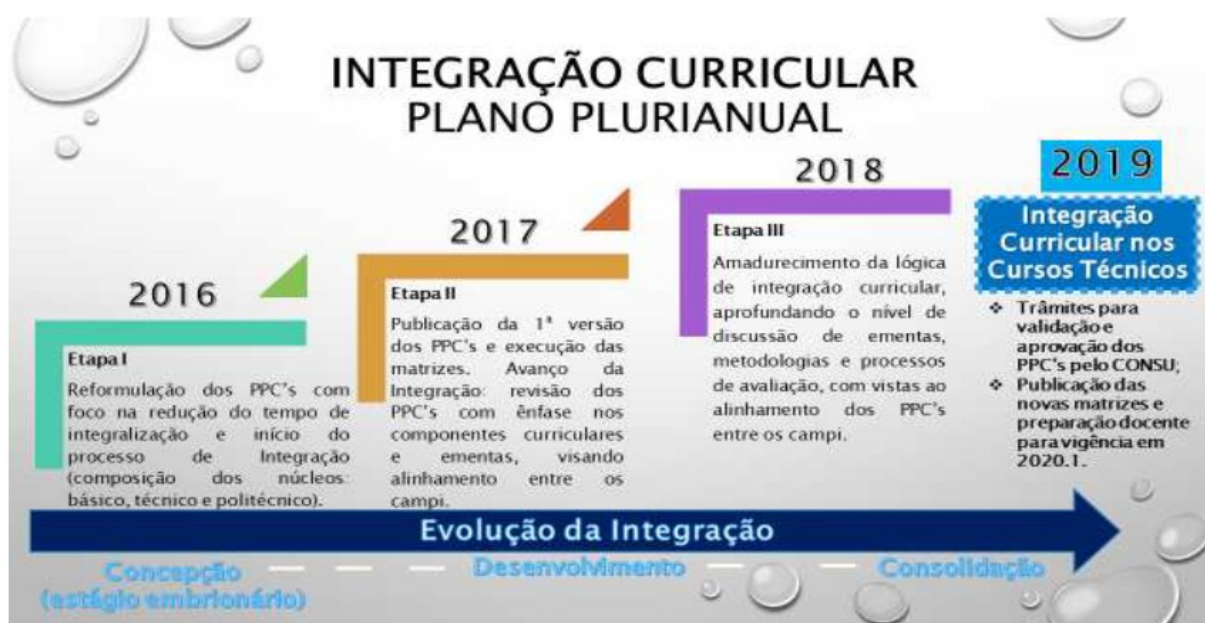
Também cabe discernir que se trata de um alinhamento com a noção de sustentabilidade perante os processos educacionais contextualizados com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica, dentro e fora da escola, durante todo o tempo possível, integrando todos os esforços em torno de uma proposta, de forma harmoniosa e sincronizada para o ensino e a aprendizagem.

O direito dos indivíduos aprenderem e acessar as oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas mediante a interação com recursos, espaços, saberes, práticas, múltiplas linguagens e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais é uma forma de produzir e reproduzir a equidade, a isonomia, oportunizando, talvez, a principal lição da cidadania plena a ser aprendida, que é a equidade entre os indivíduos que fazem parte da nação, traduzida na tríade da cidadania: DEMOCRACIA-DIREITOS-PARTICIPAÇÃO.

42 Cabe ressaltar a importância desse acolhimento por parte de uma política pública no campo da educação, considerando que é justamente por meio da educação, em seu ciclo inicial, o da Educação Infantil, que geralmente ocorre o primeiro relacionamento do indivíduo em formação com o Estado, num momento em que o indivíduo começa a desenvolver maiores ações de conscientização de si e do que está à sua volta, algo que pode pacificar uma relação de poder total que o Estado impõe aos seus “filhos”, geralmente como um “pai crítico, violento, autoritário e castrador” nos “*scripts* da vida”, na terminologia da Análise Transacional; algo geralmente traumático e formatador em sua vivência inicial, que se reverbera na educação tradicional continuamente e que se reproduz continuamente pela vida, modulando a possibilidade de desenvolvimento do “ser social”.

É inegável que o sistema de ensino promovido pela Rede Federal EPCT vem trabalhando na integração curricular, aperfeiçoando-o diante de sua prática no dia a dia, mesmo nos últimos anos, sob intenso ataque neoliberal, onde alguns nodos da rede desenvolvem atividades e promove planos plurianuais com o objetivo explícito de aumentar a integração curricular, vide Sobrinho, Plácido e Ribeiro (2019), embora ainda seja uma atividade que careça de maior sistematização e publicização para avançar de forma mais consistente. Há esforços de grande valia que precisam ser reproduzidos, visando oportunizar um ganho institucional da proposta educacional em debate, conforme expostos na Figura 02, tornando-se um *locus* para oportunizar também este aspecto restaurador do currículo.

Figura 02: Plano Plurianual para Integração Curricular no IFAC



Fonte: SOBRINHO, PLÁCIDO, RIBEIRO (2019, p. 12)

Todavia, muitas das discussões travadas nesse campo buscam costurar uma proposta de diálogo junto as mudanças impostas pelo Governo Federal de Jair Bolsonaro em toda a educação, mais especificamente neste caso junto ao Ensino Público e Tecnológico. Um esforço descomunal por parte de alguns nodos dessa rede federal, trabalhando alternativas de se obter alinhamento entre as áreas básicas e técnicas dos cursos integrados, promovendo uma certa mobilidade acadêmica entre os *campi*. Em verdade, trata-se de um complexo e imenso desafio na busca de conciliar aquilo que desde a sua origem é inconciliável. Um conjunto de mudanças impostas e construídas sem esse objetivo em qualquer segmento, uma vez que, o contexto nacional indica um cenário de instabilidade política no âmbito da educação, desde a publicação da Lei 13.415 de 2017, as discussões em torno da BNCC e a sua implantação.

A integração preconizada do currículo precisa desenvolver uma conexão entre conhecimento e poder, estabelecendo objetivamente que se trata de uma busca por saídas das crises impostas pelo sistema capitalista e sua eterna sanha de ganhos desmesurados e a acumulação de capital sem qualquer limite ao longo da história. Essas crises geram diversas transformações que afetam de forma muito dura o mundo do trabalho, assim como as relações sociais, o bem-estar da população, o impacto das inovações tecnológicas, assim como no quadro político, econômico e cultural. O currículo, ressalta-se, sofre esses impactos e precisa ser resgatado, restaurado, para poder cumprir a sua missão educacional, principalmente no que se refere ao apoio docente, e nele se basear plenamente para desenvolver as suas atividades profissionais futuras no chão da sala de aula (real ou virtual) das escolas.

Não obstante, “não faz sentido a negação da utopia, das metanarrativas, pois o mito do mercado e o da hegemonia do consumo sobre a produção devem ser superados”, como Silva (2006, p. 4828) conclui. É justamente devido a isto que a proposta de formação permanente de Paulo Freire pode ser entendida como o principal paradigma contra-hegemônico capaz de se impor, com lógica e discernimento simples e ao mesmo tempo complexo. Uma alternativa disruptiva de reagir de maneira crítica aos modelos dominantes de formação padronizados e estabelecidos. Caso contrário, jamais poderá ser gerada a transformação libertadora e emancipadora necessárias para os sujeitos independentes, autônomos se movimentarem em prol de uma sociedade mais igual.

Um currículo que respalde tais ações docentes é fundamental a este processo de transformação da educação, mas também é muito importante o direcionamento dessa formação continuada, integrando-a e reintegrando-a, se utilizando da materialidade e da capacidade de reinvenção do pensamento freiriano, com sua “ação-reflexão-ação” potencializando diferentes contextos educacionais, principalmente aqueles pertinentes à realidade vivenciada no país. Em outras palavras, conforme Saul e Saul (2016, p. 33) concluíram, isto “significa pensar dentro da linguagem da possibilidade, em que o presente e o futuro podem ser criados e recriados, a partir de uma práxis social organizada coletivamente”.

O professor Walter Bazzo “ao tecer novos caminhos”, aponta a linha de confusão criada no discurso neoliberal, que avança e atrapalha a compreensão, exigindo maior perspicácia na análise, sobre o que de fato está sendo tratado ao se utilizar determinados temas e palavras, como:

Reengenharia, empreendedorismo, aprender a aprender entre outras metáforas da moda, aparecem como soluções para o enfrentamento dos problemas

“reais” da engenharia e soam como mágicas entre os professores da área. Por isso são sempre lembradas e decantadas em uma infinidade de congressos, seminários, reuniões e outras atividades congêneres. Discutem-se à exaustão, com a melhor das boas intenções, sem dúvida, maneiras e artifícios que possam estancar a enorme evasão escolar, a preocupante desmotivação dos estudantes, suas dificuldades e, muitas vezes, a ineficaz formação dos egressos universitários. Eles, os recém-formados, parecem não mais atender às questões contemporâneas que, mais do que nunca, não estão simplesmente atadas aos assuntos que dizem respeito somente às técnicas (BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2014, p. 19).

Portanto, bem na linha do que Morin (2011, p. 31) propôs, ao apontar a necessidade de “civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se autorreformular”, o que leva também à necessidade de problematizar a produção do conhecimento e a busca da verdade. Delors (1998) ao pautar uma abordagem com base nos seus quatro pilares essenciais da educação para o presente século, conforme o relatório encomendado pela UNESCO, diz que “aprender a ser”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos e a conviver com os outros” implica em “empreender em favor do homem e não da produção, e reumanizar a educação ao invés de reengenheirar a engenharia” (BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2014, p. 20). Mais recentemente, diante do trabalho de Torres Santomé (2022, p. 28), tem-se na demanda de se constituir uma “justiça curricular” apta e capaz de ser a alternativa cabal para poder olhar, aplicar, aprofundar em que medidas os conteúdos veiculados nas práticas educativas e nos mecanismos curriculares são justos ou não, isto é, de que forma a visibilidade ou invisibilidade das culturas trabalhadas na escola, nas pesquisas e nas publicações, são também elementos que perpetuam essas situações de desigualdade social, que tanto se diz combater.

A justiça curricular é o resultado de uma análise curricular que é concedida, implementada, avaliada e pesquisada, tendo em conta, o grau de respeito e resposta às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; ajuda-nos a ver, a analisar, a compreender e a julgar a nós próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis nem projeto mais amplo de intervenção sociopolítica que visa a construção de um mundo mais humano, justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2022, p. 30).

Uma estratégia válida e que, de certa forma, revalida o fundamento e a utilização do PPP, originado na LDB, de 1996 como uma ferramenta diferenciada na construção da escola democrática e revalida os PCNs como fontes de tratamento de situações específicas de determinados saberes, abordando detalhadamente tais situações e, que podem, em última instância, compor e auxiliar na revisão e atualização necessárias à atual BNCC. Com certeza

demandando ser sempre uma ferramenta atualizada e em sintonia junto às demandas da cidadania plena, o que de fato a base que se encontra disponível, hoje, não o é.

A ideia que torna a escola o grande laboratório do Estado democrático de direitos, em todo o seu ciclo básico de educar com cidadania, desde o Ensino Infantil, passando por todo o Ensino Fundamental e, finalmente, abarcando todo o Ensino Médio é uma opção que pode permitir a transformação de fato de seus discentes e também docentes, precisando ser testada como um protótipo, como um projeto, como um programa e, finalmente, como uma política pública de longuíssimo prazo. Possibilitando a incorporação de toda esta proposta de integração curricular e das práticas sociais necessárias junto às abordagens pedagógicas fundamentais ao sucesso dessa proposta. Desenvolvendo todo contexto de um relacionamento cultivado de forma inclusiva, que leve o cidadão a respeitar o direito do outro cidadão como o seu próprio direito, em uma casa comum onde se compartilha o exercício da democracia, do republicanismo e da cidadania inerente à qualidade de uma educação para a vida e para o bem do planeta.

As metas da educação estão entrelaçadas com outras metas de extrema importância, como: geração de empregos, desenvolvimento econômico, investimentos sincronizados, articulações complementares por meio do replanejamento, execução, controle e avaliação das políticas públicas, mirando a sua plenitude e aperfeiçoamento contínuos, assim como ajustes no quadro legislativo à atualidade das necessidades da nação, transparência total e controle efetivo dos gastos públicos, apuração séria e rápida de falhas e punição exemplar dos desvios apurados e constatados na gestão da coisa pública etc.

Outro ponto importante a ressaltar e desenvolvido ao longo da pesquisa, é o fato da abordagem da cidadania, na sua plenitude prática, como uma possibilidade e alternativa resultante da proposta dela estar fortemente associada à melhoria da educação, não apenas com o propósito de reduzir os problemas gerados pelo sistema capitalista, desregulado segundo os padrões de um Estado democrático de direitos, mas, também devido as mudanças sociais e políticas que se apresentam e que estão diretamente ligadas a esse *modus operandi* desse sistema predador e egoísta. Tais mudanças possibilitam uma postura diferenciada do cidadão, ciente de seus direitos e mais consciente de seu papel na sociedade, assim como o papel do Estado em um regime democrático. Assim, sob pressão de uma gestão democrática e participativa, o Estado tende a prestar um serviço público melhor e mais transparente, como respeitar e até promover o ganho e a ampliação dos direitos sociais. É dessa forma que Marshall (1967) antecipou que um novo regime de cidadania pode ser definido como *status*, acarretando uma reconfiguração no sistema de classes sociais como consequência, na busca

tanto da igualdade como da equidade dos direitos nas políticas públicas. Também pode-se observar a possibilidade de certa mobilidade social real como um impacto muito positivo decorrente desse processo, que poderia ser considerada como impensável, em certas circunstâncias governamentais diferentes, como a vivenciada no Governo Federal de Jair Bolsonaro.

Um outro aspecto também possibilitado e aqui considerado muito importante, dentro deste processo de transformação da educação, está atrelado a uma cidadania plena calcado na “cidadania cultural”, conforme os seus paradigmas conhecidos, em que ações culturais passam a ser percebidas e utilizadas, dentro da ampliação do acesso à cultura e à vida artística, como uma cultura elitizada sendo desconstruída, sob forte impacto do processo de democratização pelas alternativas de caminhos que a transformação da educação também possibilita, aumentando o conhecimento e entendimento sobre a cultura, assim como em sintonia com democratização da cultura por meio de um aumento de oferta da mesma (Souza, 2014, p. 6-7, 86-91; Chaui, 2021).

O último ponto de grande convergência se dá na necessidade fundamental de se aliar o desenvolvimento econômico de forma crescente e consistente à geração de empregos e de atividades empreendimento, de modo que a atividade econômica flua em salários e pagamento de tributos, como os principais elementos de alimentação e retroalimentação do ciclo virtuoso de recursos financeiros girando na economia. O aumento a arrecadação tributária, racionalizada, dentro de um conceito de justiça social em sua distribuição, garantindo-se a equidade da repartição dos recursos gerados pelo Estado, é que vão consolidar de fato tanto a democracia quanto a cidadania.

Não há dúvidas que algumas escolhas têm que ser feitas no momento inicial e certamente muitas delas não agradarão a todos, até porque quando se fala de todos, se inclui grupos que precisam ser combatidos ininterruptamente e que de fato se autoexcluem desses domínios democráticos, como fascistas, nazistas, protofascistas, neofascistas, neonazistas e qualquer outra linha de pensamentos e atividades extremistas e fundamentalistas, como aquelas também relacionadas a campos religiosos radicais em franco crescimento e exercício da manipulação de indivíduos no país e no mundo. Não dá para agradar a todos num mundo tão diverso, tão destruído e em processo de mais destruição, como o que se tem neste momento e degenerando mais e mais diante da inação ou da picardia matreira dos cínicos. Todavia, há uma oportunidade real de se enfrentar e combater os problemas contemporâneos, aprimorando esse combate com a educação e o desenvolvimento da consciência política,

parafrazeando de certa maneira o ilustre professor Silvio Almeida, em uma de suas falas sobre o *racismo estrutural*.

No que se refere ao amanhã, Paulo Freire oferece uma reflexão a mais, onde

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” [ênfase no original] do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combatida esperança (FREIRE, 2000, p. 117).

Portanto, torna-se vital a transposição das barreiras epistemológicas existentes entre os saberes, posturas que implicam numa práxis diferenciada, num pensar, num agir e num fazer transdisciplinares, que habilitem as verdadeiras competências transformadoras em torno do conhecimento, que residem nas características físicas, biológicas e psíquicas dos seres humanos, numa disrupção para um futuro menos nebuloso, obscuro e sinistro. Talvez como Giroux deduziu em um de seus diversos “momentos indisciplinados”, como territórios de resistência e possibilidades, também “disputado” pelos linguistas aplicados, psicólogos e filósofos, para que não se perca a característica identitária que distingue os seres humanos como semelhantes, porém diferentes, seguindo na transformação dos saberes fragmentados de Morin, com toda a sua ordem e desordem misturadas e necessárias em processos de interação e organização sempre em construção, propositalmente separados e reunidos na visão do inacabamento existencial de Freire, da reintegração de Gramsci, no profundo saber e fazer impregnado de ética e justiça social de Torres Santomé e histórica de Marx, como na contribuição de tantas outras mentes iluminadas que pavimentaram e facilitam o caminhar de cada ser humano junto a sua inquietude no processo educacional, aqui sintetizadas pelo pensamento freiriano, talvez o seu maior ícone de representatividade que Giroux (1997b, p. 19) expressou: “A obra de Freire representa um território fronteiro textual onde a poesia penetra na política e a solidariedade torna-se uma canção do presente iniciada no passado enquanto espera ser ouvida no futuro”.

De uma maneira mais ampla, a sintonia de uma educação com esse viés de reconstrução do que fora destruído e com isso aperfeiçoando o modelo e o processo, é que, na sua prática, desde os mais tenros anos escolares, onde o ideal é as crianças poderem crescer diante dessa práxis, estimulada por meio de um direito de escolher e decidir exercido no dia a dia, uma prática de liberdade a ser cristalizada na consciência de cada um, um respeito à emancipação individual, indivíduos tornados sujeitos, que passam a ter voz desde a infância,

aprendendo a ser livres, aprendendo a ser críticos, aprendendo a participarem da vida como um ser humano importante desde sempre e não o contrário. Esta educação não pode jamais ter que se submeter aos programas padronizados e ideologias impostas que mais parecem “uma lobotomia suave” (GUILLEBAUD, 2003, p. 252-256).

É como Freire (2000, p. 58) coloca de forma absolutamente clara e objetiva, quando afirma que “a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo” é possibilitada no ambiente escolar e nele potencializada junto ao comportamento ético dos seus atores educacionais de forma natural, justa e sadia.

A possibilidade de se ter como resultado de uma prática nesse padrão aqui defendido, por anos seguidos de estudo e convivência assim possibilitada, poderá transformar o indivíduo sem ter que reprogramá-lo e com isso os indivíduos em conjunto poderão transformar a sua comunidade, depois a sua sociedade, o seu próprio país e, talvez, numa utopia mais ampla, o próprio planeta.

Não basta apenas desenhar um novo currículo, crítico, vivo, articulado e integrado. É necessário e fundamental que principalmente os professores, assim como os demais atores da educação, estejam sincronizados e motivados a usá-lo conscientemente, de modo a estimular as reflexões necessárias à transformação dos sujeitos, assim como a participação desses sujeitos na vida pública, atuando em todos os flancos, defendendo e lutando pelos valores coletivos que se acredita serem verdadeiros, pela solidariedade e colaboratividade comum na sociedade. Impondo decisões democráticas que possam implantar e sedimentar as mudanças necessárias na sociedade, ultrapassando a retórica que nada muda e menos ainda transforma.

Portanto, quebrar o paradigma tradicional e separador entre as culturas no processo educacional é uma necessidade urgente e emergente que se faz presente nos cursos da EPT integrados ao EM, garantindo a manutenção e uso de sua concepção original e nas suas diretrizes constitutivas, considerando ser a EPT hoje, mesmo sofrendo todo tipo de ação desestruturante, como sofreu, é, portanto, o melhor laboratório para se consolidar este novo recomeçar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que existe um conjunto comum de conhecimentos e saberes que são necessários e essenciais para que os indivíduos se apropriem deles. Dessa forma, torna-se possível construir uma capacitação e formação no sistema educacional básico do país, ao qual todos os cidadãos têm o direito legal resguardado pela Constituição Federal. Esse conjunto organizado sob a forma de uma base comum curricular, de amplitude nacional, se estabelece como o guia para a montagem do circuito curricular na atualidade que o país vive. Todavia, na prática democrática, a funcionalidade do currículo deve residir como sendo uma construção coletiva e viva, juntando-se ao projeto político-pedagógico da escola e reverberando todo o conteúdo necessário para se estabelecer a informação, a formação e a consequente transformação do indivíduo em sujeito emancipado, crítico, participativo, reflexivo e capaz de lidar com a inovação, com a vida, com o seu próprio bem-estar, num ambiente de equidade social, ética e justiça social.

Assim, pode-se produzir um documento motivador de fato, capaz de refletir e movimentar também, além dos possíveis elementos inspiradores desse guia curricular, os ajustes locais necessários, geralmente advindos da interação da escola com a sua comunidade escolar, conduzidos pelas práticas sociais associadas e contemplando todos os grupos sociais necessários a compor o todo. Tem-se, nessa linha de ação, um processo de redução das diferenças que existem na sociedade em muitas frentes e o resgate do processo educacional em sua potencialidade. Abarca-se desde a redução das desigualdades, a implantação da justiça social impulsionando a derradeira transformação e o regramento ativo da convivência entre todos sobre a inspiração de um genuíno Estado democrático de direitos. Uma prática a ser utilizada no chão da sala de aula e fora desse chão de saberes, integrando todos os atores envolvidos no processo da educação, dentro e fora da escola, ressalta-se, propiciando as oportunidades de se inter-relacionarem e compartilharem suas potencialidades por meio do exemplo vivo e pedagógico do saber e do fazer coletivamente.

Dessa maneira, o currículo, como documento vivo, dinâmico, deve ser a expressão de todo esse processo. Um grande facilitador do processo educacional e da vida cidadã, fomentando a inclusão de todos os atores que atuam na educação, expressando tanto a pluralidade quanto a singularidade dos grupos sociais envolvidos nesta criação ou adaptação da linha curricular comum e justa. Incorporar a cidadania plena como a sua principal característica de animar o fortalecimento desse Estado democrático de direitos para todos e por todos, imparcialmente e de forma acolhedora, se utilizando de uma visão de mundo que

congregue a realidade social como um espaço comum entre todos, que permita a representação social de todos. É também uma alternativa a preservação da cultura e do meio ambiente presente, em todos os seus aspectos multiculturais, sem hierarquizações entre os saberes, respeitando os saberes e os costumes de origens múltiplas, identificando e trabalhando suas transversalidades naturalmente, espontaneamente.

O momento presente impõem uma necessidade fundamental de também “aprender a desaprender, para que se possa reaprender”⁴³, pois, na maioria das vezes, é uma condição tão importante que se torna a alternativa vital para poder cruzar os territórios que tanto levam à opressão quanto à libertação. É, sem qualquer sombra de dúvidas, uma etapa crucial desse processo em que o ensinar e o aprender se encontram e têm a possibilidade de transcender nas suas características identitárias mais comuns, conhecidas e aceitas. É como se trocassem de lados, ao se permitirem, no mesmo processo de educar, a inversão dos seus próprios papéis por meio de saberes e fazeres, sem tutelas e preconceitos, potencializando apenas o singelo momento de educar. Uma vivência possível, nas suas características mais transformadoras, quando, ao mesmo tempo que quem ensina aprende e quem aprende ensina. Ambos, tanto o aprender quanto o ensinar, estão a todo tempo buscando esse encontro que completa um ao outro. Uma completude que transforma uma correlação de forças criadoras ao se lidar com o conhecimento de maneira crítica e autônoma simultaneamente, principalmente diante de questões contemporâneas tão complexas e emaranhadas como as que se apresentam a todo momento na atualidade das sociedades em todo o planeta, no dia a dia de cada um dos indivíduos em sua vida isolada e coletiva. Enfim, é uma alternativa de se superar diversas nuances de questões e situações apresentadas ao longo deste texto e que buscam sua síntese neste momento. Estabelece-se, a partir de então, em torno de um conjunto de evidências levantadas, o discernimento de maneira exploratória e explicativa, para que o mesmo possa “tecer novos caminhos” possíveis e necessários para se “reinventar o mundo”, talvez ter que “refundar o mundo” que está ao redor de todos os seres vivos. Um mundo em constante reconstrução e transformação.

Portanto, para que a humanidade e cada um de seus componentes possam ter mais uma, entre tantas, chances de lidarem com as suas imensas limitações de ver e entender o “outro” como a “si mesmo”, de modo a superar a tendência escravizadora e autodestrutiva de “uns” imporem a sua vontade sobre os “outros”, fazendo-a se manter presente e ativa em grande parte de todas as suas realizações. Mantendo ainda o foco na educação, a conclusão

43 "O analfabeto do século 21 não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender e reaprender." Alvin Toffler.

que se chega é que no aprender a desaprender reside toda essa pequena e grande diferença. Uma sutileza que faz toda a diferença. A mesma diferença que Edgar Morin apresenta como a razão de ser e o próprio sentido do ato de educar, ao se educar para a vida, para a complexidade da vida e a sua potencialidade transformadora inerente à própria vida, mas que é fruto de uma interação aparentemente simples entre aquele que educa e aquele que é educado. Papéis que não são fixos e que permutam posições entre si na manutenção desse processo, justamente para o seu próprio fortalecimento e aperfeiçoamento em AÇÃO-REFLEXÃO-RE/AÇÃO. A tríade que possibilita a conscientização.

Muitos pensadores têm desenvolvido uma busca atroz em torno dessa possibilidade de resgate do entendimento dos processos que de fato potencializam tanto a libertação quanto a emancipação do ser humano, processos opressores e dominadores impostos por outro ser humano, seja individual ou coletivamente, que agem cerceando, subjugando e escravizando a imensa grande parte dos indivíduos. Situações são produzidas, geralmente associadas a condições de natureza histórica, social e cultural, quase sempre relacionados a outras condições que se manifestam pelas vias econômicas e principalmente políticas. São idas e vindas de ideias, ações, lutas, vidas e mortes que não se deixa concluir e escapar dessa roda escravizante de exercício de poder. Criando e transformando barreiras e imposições impeditivas para uma superação desse estágio civilizatório, um ciclo que se repete incansavelmente e propositalmente. Algo que não ocorre simplesmente por acaso e, sim, porque é algo estratégico, compondo uma tática de dominação e subalternização. Ações pertencentes a um conjunto de práticas que geram as condições de aceitação da dependência e da inferioridade, sem a plena consciência disso e presentes no ato de educar.

Não obstante, para que as chances de superação possam de fato acontecer e não sejam continuamente desperdiçadas, sob qualquer alegação, cabe ressaltar mais uma vez, agora neste encerramento, a terceira nota filosófica lançada por Marx sobre as *Teses de Feuerbach* em 1845, cujo discernimento desvelou desde então a razão de todas as inconformidades que perduram até os dias atuais, ao questionar quem educará os educadores? Gramsci, Freire, Giroux e Morin avançaram na mesma direção, procuraram mostrar e demonstrar a importância dessa relação entre o educador e o educando, a mesma ousadia que essas páginas também procuram se manter embasadas, pois revelam a relação profunda que reside em toda esta discussão travada nesse texto e que Torres Santomé (2013, p. 276) finalmente traduziu de maneira mais objetiva e direta. A verdadeira possibilidade de transformação de uma cultura que possa superar o sistema de dominação vigente, se encontra na base no poder que a verdadeira educação democrática consegue produzir em seus aspectos críticos, libertadores,

emancipadores, reflexivos e fundamentalmente humanistas. Dessa forma, possibilita e permite que o educador eduque com a reconstrução da imagem dos outros como ela é, sem tutelas, para que se possa enxergar e agir com o direito do outro como se quer que se enxergue e aja em relação ao seu próprio direito, não somente para que seja respeitado e acolhido, mas também, muito especialmente, para que se possa deixar de ser racista, conscientes ou não de sê-lo, sem hipocrisias, sem demagogias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Nilo. Conscientização e educação: ação e reflexão que transformam o mundo. In: **Pro. posições**, v. 29, n. 38 (88), ed. set./dez. 2018, p. 187-206. Itatiba-SP: USF, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/FnhYy5MG7QRL4z4YCc3FnNq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 mai. 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Rio de Janeiro-RJ: Graal, 1987.

ANDRADE, Simone Moura Andrioli de Castro. Currículo escolar, globalização e identidades: novos desafios e caminhos para o educador na contemporaneidade. In: **Interdisciplinaridade**, v. 01, p. 81-90. São Paulo-SP: PUC-SP, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/download/29791/20774/79551>>. Acesso em: 13 de abr. 2022.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Nota de repúdio às novas diretrizes curriculares nacionais para educação profissional e tecnológica**. ed. 20 jan. 2021. Rio de Janeiro-RJ: ANPED, 2021. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>>. Acesso em: 3 out. 2022.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo-SP: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?**. Tradução Lilia Loman. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Tradução Vinícius Ferreira. Porto Alegre-RS: Artmed, 2011.

ARENDT, Hannah. Prefácio: a quebra entre o passado e o futuro. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo-SP: Perspectiva, 2003. p. 28-42.

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: educação da práxis e economia solidária**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

ARRUDA, Marcos. **Educação para uma economia do amor: educação da práxis e economia solidária**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2009.

BALL, Stephen John. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Jefferson Mainardes (Org.). São Paulo-SP: Cortez, 2011.

BÁRBARA, Lenin Bicudo. **Investigações sobre a ignorância humana**. [Tese]; orientador Leopoldo Waizbort. São Paulo-SP: USP, 2018. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25022019-111051/publico/2018_LeninBicudoBarbara_VOrig.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordça e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BAZZO, Walter Antonio. Punto de ruptura civilizatoria: la pertinencia de una educación “desobediente”. In: **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad**, v. 11, n. 33, p. 73-91, set. 2016. Disponível em <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132016000300005&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BAZZO, Walter Antonio. **De técnico e de humano: questões contemporâneas**. 3ª ed. Florianópolis-SC: Editora UFSC, 2019.

BAZZO, Walter Antonio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. **Conversando sobre educação tecnológica**. Florianópolis-SC: Editora UFSC, 2014.

BELLESA, Mauro. **O centenário de Edgar Morin, o humanista que articula saberes**. São Paulo-SP: IEA/USP, 2021. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/noticias/edgar-morin-100-anos>>. Acesso em: 12 jun 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida, Mauro. Educação transformadora: encontros e convergências das obras de Paulo Freire e Edgar Morin. In: R. Barros e D. Chotti (Org.). **Abrindo caminho para uma educação transformadora: ensaios em educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias**, p. 237-273. Chiado São Paulo-SP: IEA/USP, 2021. Disponível em: <>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BODART, Cristiano das Neves. Institutos federais, o ensino de sociologia e os:. In: **Dicionário do Ensino de Sociologia**. BRUNETTA, Antonio Alberto (org.); BODART, Cristiano das Neves (org.); CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). 1. ed., p. 186-190. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/43825857/Dicion%C3%A1rio_do_Ensino_de_Sociologia?auto=download&email_work_card=download-paper>. Acesso em: 26 set 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro-RJ: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Federal nº 11.788**. Dispõe sobre estágio de estudantes. Brasília-DF, 25 set. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 2.208**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 17 abr. 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.154**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 e 42 da Lei nº 9394/96 e revoga o decreto nº 2208. Brasília-DF, 23 jul. 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto-Lei nº 4.127**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro-DF, 25 fev. 1942.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto-Lei nº 8.300**. Cria cursos técnicos na Divisão de Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação. Rio de Janeiro-DF, 6 dez. 1945.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 11.161**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola (revogada). Brasília-DF, 5 ago. 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 11.494**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola (revogada). Brasília-DF, 20 jun. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília-DF, 29 dez. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 13.415**. Altera a Lei nº 9.394, Lei nº 11.494 e Lei nº 11.691, e dá outras providências. Brasília-DF, 16 fev. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. ed. 12 jul. 2022. Brasília-DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 3552**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro-DF, 16 fev. 1959.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 8948**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília-DF, 8 dez. 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 3552**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro-DF, 16 fev. 1959.

BRASIL. Congresso Nacional. **Portaria MEC 646/97**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9394/96 e no Decreto Federal nº 2208/97 e dá outras providências (trata da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico). Brasília-DF, 14 mai. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 06/12**. Brasília-DF, 20 set. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/21**. Brasília-DF, 6 jan. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 12711**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília-DF, 29 ago. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC/SETEC). **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília-DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC/SETEC). **Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia**: concepção e diretrizes. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf>. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC/CNE). **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNTC)**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656>>. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). MEC libera R\$ 742 milhões e totaliza 100% do orçamento para custeio de universidades e IFs. In: **Portal: MEC**, ed. 18 out. 2016. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40431-mec-libera-r-742-milhoes-e-totaliza-100-do-orcamento-para-custeio-de-universidades-e-if-s>>. Acesso em: 3 out. 2022.

BRAUER, Karin Claudia Nin; FREIRE, Maximina Maria. Paulo Freire e Edgar Morin: a complementaridade de um diálogo possível. In: **SciELO Brasil: Trabalhos de Linguística Aplicada**. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/tLbfvL7nZ5pnWQzvw5dJ58f/>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro-RJ: Elo Editora, 1982.

BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, PESCE, Lucila; BERTOMEU, João Vicente Cegatto. Teorias da educação e da comunicação: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. In: **Revista Teias**, v. 13, n. 30, ed. set./dez. 2012, p. 119-143. Rio de Janeiro-RJ: UERJ, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24274/17253>>. Acesso em 25 ago. 2022.

BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado; PESCE, Lucila. Paradigmas, concepções e abordagens nos processos contemporâneos de educação e de formação. In: **Informática na Educação: série de livros-texto da CEIE-SBC**. Porto Alegre-RS: SBC, 2021. Disponível em: <<https://ieducacao.ceie-br.org/paradigmas-concepcoes-abordagens/>>. Acesso em 25 ago. 2022.

CARDOSO, Ana Paula Vilela. Contribuições de Karl Marx para a educação. In: **Revista Intertexto**, v. 13, n. 2, ed. 2020. p. 346-357. Uberaba-MG: UFTG, 2021. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/5518>>. Acesso em: 1 set. 2022.

CARIBÉ, João Carlos Rebello. Você sabe o que é um profissional ou equipe transdisciplinar?. In: **Blog JC Caribe**: <<https://caribe.pro.br/blog/>>. Rio de Janeiro-RJ, 16 fev. 2016. Disponível em: <<https://caribe.pro.br/2016/02/16/voce-sabe-o-que-e-um-profissional-ou-equipe-transdisciplinar/>>. Acesso em: 1 set. 2022.

CARVALHO, José Maurício de; TOMAZ, Mauro Sérgio de Carvalho; MILAGRES, Kátia Veruska Meneghuin. Ortega Y Gasset e Paulo Freire, aproximações possíveis no conceito de liderança social. In: **Prometeus Filosofia**, v. 10, n. 23, ed. mai./ago. 2017, p. 231-249. São Cristovão-SE: UFS, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/5702>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CASTRO, Angeline Santos; NETO, José Henrique Duarte. Ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20, ed. 2021. Brasília-DF: IBCT/MIGUILIM, 2021. Disponível em:

<<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11088>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CHAUI, Marilena de Souza. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. 2. ed. São Paulo-SP: Fundação Perseu Abramo, 2021. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/08/chaui_web_compressed-1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. Conferência realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 23 de novembro de 1979. Foi conservado o tom oral da exposição, embora um tanto cansativo para quem lê. Essa é uma versão revista do texto originalmente publicado em Educação & Sociedade, Campinas, ano II, n. 5, p. 24-40, jan. 1980. In: **Educação Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245-257, ed. jan./mar. 2016. São Paulo-SP: SciELO Brasil, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CHAUI, Marilena de Souza. Uma nova classe trabalhadora. In: **Alice News** [Portal] reproduzindo matéria do Portal www.cartamaior.com.br [desativado], postado em 4 jul. 2013. Disponível em: <<https://alice.ces.uc.pt/news-old/?p=2369>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CIVIERO, Paula Andrea Grawieski. **Gênese e desenvolvimento do conceito de equação civilizatória na sociedade contemporânea**: Relatório Estágio Pós Doutoral. Florianópolis-SC: UFSC, 2021. Disponível em: <https://www.academia.edu/51631374/G%C3%80NESE_E_DESENVOLVIMENTO_DO_CONCEITO_DE_EQUA%C3%87%C3%83O_CIVILIZAT%C3%93RIA_NA_SOCIEDADE_CONTEMPOR%C3%82NEA>. Acesso em: 30 ago. 2022. Civiero, P. (2021).

CHRISPINO, Alvaro. **Os cenários futuros para a educação**: exemplo do ensino médio. Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2009.

COOL, Cesar. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo-SP: Ática, 1997.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. É possível ensinar a pensar? Reflexões sobre as concepções de educação e pensamento em Hannah Arendt. In: **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, São Paulo-SP: USP, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5824/4248>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

DELORS, Jacques Lucien Jean. **Educação: un tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo-SP: Cortez, Brasília-DF: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista RBE: Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, ed. set./out./nov./dez. 2001. Rio de Janeiro-RJ: ANPED/SciELO, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Tradução

Ephraim Ferreira Alves (et all). Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo-SP: Edipro, 2010.

ESTRADA, Adrian Alvarez. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. In: **Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, v. 17, n. 2, ed. 2009. Umuarama-PR: UNIPAR, 2009. Disponível em: <<https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/akropolis/article/view/2812>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**, p. 45 a 65 São Paulo-SP: Parábola Editora, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e ampl. 12ª reimpressão. Rio de Janeiro-RJ: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Marcia Serra; JAEHN, Lisete. **História do currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz**. Campinas-SP: UNICAMP, 2010. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/MARCIASERRALISETEJAEHN_UFRJ.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2022.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. In: **Revista Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 12, n. 26, p. 635-646, ed. jul./set. 2008. Botucatu-SP: UNESP, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/krVJKwTKvxNz8GwTr68KZXf/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

FETZNER, Andréa Rosana. Experiência, transformação social e currículo escolar: contribuições de Paulo Freire. In: **Da Investigação às Práticas**, v. 1, n. 5, p. 67-78. Lisboa: CIED/Campus Benfica, 2015. Disponível em: <<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/13/7>>. Acesso em: 10 out. 2022.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, ed. jan./abr. 2010, p. 7-20. Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WsnDBNpqqpVnpBxHMCB5mpn/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo-SP: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo-SP: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Coleção O mundo, hoje, v. 24. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 36. ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo-SP: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. 23ª reimpressão: Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da educação e mudança**. 40. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo-SP: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola Sem Partido”: imposição da mordaza aos educadores. In: **e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)**, v. 5, n. 9, ed. jun. 2016. Rio de Janeiro-RJ: UERJ, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/download/24722/17673>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FRONZA, Katia R. Koerich; CIVIERO, Paula A. Grawieski; OLIVEIRA, Fátima P. Zago; BAZZO, Walter A. O currículo e o desafio da abordagem da prática social na educação profissional. In: **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 6, n. 2, p. 83-100, ed. jun. 2016. Vila Velha – ES: IFES, 2016. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/161/156>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. In: **Educação e Pesquisa**, v. 40, n 4, p. 1109-1124, ed. out./dez. 2014. São Paulo-SP: FEUSP/USP, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GANDIN, Luís Armando. **Michael Apple**: a educação sob a ótica da análise relacional. In **Currículo e política educacional**, p. 23-49. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: **RIFP: Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 161-171. Itapetininga-SP: FoPeTec/IFSP, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre-RS: Penso Editora, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre-RS: Penso Editora, 2013.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo-SP: Cortez. 1992.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo-SP: Cortez. 1983.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre-RS: Artmed. 1997a.

GIROUX, Henry A. Paulo Freire e a política do pós-colonialismo. In: **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 15-19, ed. ago./out. 1997. Porto Alegre-RS: EducaBrasil. 1997b.

GIROUX, Henry A. **Impure acts**: the practical politics of cultural studies. New York-NY: Routledge. 2000.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A. A crise da escola é a crise da democracia. In: **AFBNB** (site), ed. 17 mai. 2019. Fortaleza-CE: AFBNB, 2019. Disponível em: <<https://www.afbnb.com.br/a-crise-da-escola-e-a-crise-da-democracia/>>. Acesso em: 3 mai. 2022.

GIROUX, Henry A. Lessons from Paulo Freire. In: **The Chronicle of Higher Education** (site), ed. 17 out. 2010. Washington-DC: The Chronicle of Higher Education, 2010. Disponível em: <<https://www.chronicle.com/article/lessons-from-paulo-freire/>>. Acesso em: 6 jun. 2022.

GIROUX, Henry A.; SHANNON, Patrick. **Education and cultural studies**. New York-NY: Routledge, 1997.

GIROUX, Henry A.; POLLOCK, Grace. **The mouse that roared**: Disney and the end of innocence. New York-NY: Rowman and Littlefield, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12: apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, v. 2, p. 13-53. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2000. Disponível em: <https://www.amures.org.br/uploads/1521/arquivos/1349631_Antonio_Gramsci_Cadernos_do_carcere_vol_II.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2022.

GUILLEBAUD, Jean-Claude. **A reinvenção do mundo**: um adeus ao século XX. Tradução Maria Helena Kühner. 2003.

GUIMARÃES, Carlos Antonio Frago. **Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação**: um diálogo epistemológico. 1. ed. Curitiba-PR: Appris Editora, 2020.

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. In: **Teoria e Educação**, n. 6. Porto Alegre-RS: Pannonica, 1992.

HERBERT, Sérgio Pedro. **Cidadania**. In: *STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire, 2ª ed. revista e ampliada, 1ª reimpressão, p. 120-122*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

HORKHEIMER, Max. **Max Horkheimer, Theodor W. Adorno: textos escolhidos: vida e obra**. Coleção Os pensadores, v. 16. Tradução Zeljko Loparic, [et al.]. 5. ed. São Paulo-SP: Nova Cultural, 1991. p. V-XV.

IFRJ (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO). **Regimento geral**. Rio de Janeiro-RJ: IFRJ, 2011. Disponível em: <<https://sigrh.ifrj.edu.br/sigrh/public/documentos/ifrj/REGIMENTO%20GERAL%20IFRJ.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2022.

IFRJ (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO). **Regulamento da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio**. Rio de Janeiro-RJ: IFRJ, 2015. Disponível em: <<https://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/2015-03-13-Regulamento-Educacao-Profissional%20b4-Tecnica-Nivel-Medio-e-do-Ensino-Medio.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

IFRJ (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO). **Regulamento da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio**. Rio de Janeiro-RJ: IFRJ, 2018. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/113537400-Regulamento-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio-e-do-ensino-medio-anexo-a-resolucao-ifrj-consup-no-13-de-16-de-maio-de-2018.html>>. Acesso em: 17 set. 2022.

IFRJ (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO). **Plano de curso técnico em informática bpara internet integrado ao ensino médio: eixo tecnológico: informação e comunicação (Anexo à Resolução nº 53 de 8 dez. 2017)**. Rio de Janeiro-RJ: IFRJ, 2017. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROET/plano_de_curso_3.pdf>. Acesso em: 1 set. 2022.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 13. ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 2017.

KÜHNER, Maria Helena. Resenha. In: GUILLEBAUD, Jean-Claude. **A reinvenção do mundo: um adeus ao século XX**. Tradução Maria Helena Kühner. 2003.

LIBÂNIO, João Batista. **Formação da consciência crítica: subsídios filosófico-culturais**. 2. ed. v. 1. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo-SP: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. In: **Revista Pensar a Prática**. Entrevista ao Prof. Nivaldo A. N. David, n. 1, Goiânia, ed. 16 dez. 1997. Goiânia-GO: UFG, 1997. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/feff/article/view/8/2613>>. Acesso em: 2 jun 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. p. 13-54. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

LÖWY, Michael. **A revolução é o freio da emergência**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo-SP: Autonomia Literária, 2019.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do Ser Social**: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. São Paulo-SP: Ciências Humanas, 1979a.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos e fundamentais de Marx. São Paulo-SP: Ciências Humanas, 1979b.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo-SP: Cortez, 1996.

MACHADO, Ricardo. A crise civilizatória brasileira é a manifestação da barbárie como razão de estado: entrevista especial com Plínio de Arruda Sampaio Jr. In: **IHU - On Line**, 05 fev. 2021. São Leopoldo: Unisinos/IHU, 2021. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/606560-a-crise-civilizatoria-brasileira-e-a-manifestacao-da-barbarie-como-razao-de-estado-entrev>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo-SP: Cortez e Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antigüidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco. São Paulo-SP: Cortez e Autores Associados, 1989.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. In: **Educação e Pesquisa**, v. 47, ed. 7 dez. 2021. São Paulo-SP: USP, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtws/>>. Acesso em: 3 mai. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista (1848)**. São Paulo-SP: Edição eletrônica – Ed. Ridendo Castigat Mores. Versão para E-Book: www.eBookBrasil.com, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Tradução Ana Maria Rabaça. Lisboa-Portugal: Moraes, 1978.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução Nélio Schneider. São Paulo-SP: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção de capital**. 7. ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. São Paulo-SP: Difel, 1982. v. 1.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação: como extensões do homem**. Tradução Décio Pignatari. 4. ed. São Paulo-SP: Editora Cultrix, 1974.

MEB – Movimento de Educação de Base. **MEB em 5 anos**. Brasília-DF: MEB, 1962.

MESQUIDA, Peri. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. In: **Revista HISTEDBR On-line**, n. 43, p. 32-41, ed. set. 2011. Campinas-SP: Unicamp, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639926/7489>>. Acesso em: 1 mai. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo-SP: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; VALENTE, José Armando. Abordagens Educacionais. Módulo 2. In: **Educação corporativa: fundamentos e metodologia de ensino**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Petrobras. Caderno 1. São Paulo-SP: PUC-SP, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1. ed. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, Joelson de Sousa. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação** [resenha livre]. TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação. In: Nuances: estudos sobre Educação [revista eletrônica]. V. 16, n. 2, p. 258-263, ed. mai./ago. 2015. Presidente Prudente-SP: UNESP, 2015. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3486/3076>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 15. ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 1990.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 12 de abr. 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

MORENO, Juan Carlos, et. ál. Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. In: **Bogotá: Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior**. BOGOTÁ: ICFES-Unesco, Corporación para el desarrollo Complexus, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. 6. reimp. São Paulo-SP: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre - RS: Editora Sulina, 2001a.

MORIN, Edgar (org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand, 2001b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre-RS: Editora Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 18. ed. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa-América, 1973.

MORIN, Edgar. Edgar Morin: é preciso educar os educadores. In: **Fronteiras do Pensamento: Filosofia: Sociedade: Entrevista a Andrea Rangel O Globo**. ed. 2 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>>. Acesso em: 1 nov. 2020.

MOSER, Antônio (Coord.). **Mudanças na moral do povo brasileiro**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984.

NAGEL, Lizia Helena. O “aqui e o agora”, sem o “ontem e o amanhã”, nas políticas da educação. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. (Orgs.). **Estado e políticas sociais**: Cascavel-PR: Ed. da Unioeste, 2003. P. 29-40.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Da educação como prática de liberdade à inteligência da complexidade: diálogo de saberes entre Freire e Morin. In: **BOCC: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**. Covilhã:Ubi, 2007. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/nascimento-roberia-educacao-como-pratica-da-liberdade.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.

NÉRI, Marcelo. **A nova classe média: o lado brilhante da base da pirâmide**. São Paulo-SP: Saraiva, 2011.

NOGUEIRA, Marilac Luzia de Souza Leite Sousa. **Práticas interdisciplinares em educação ambiental na educação básica: o que nos revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras (1981-2012)**. 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Educação - Unicamp, Campinas-SP, Unicamp, 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Revista Educação & Sociedade**, a. 23, n. 78, ed. abr./2002, p. 15-36. Campinas-SP: UNICAMP, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PACHECO, José. **Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são “ensinados” por professores do século XX, com práticas do século XIX**. Flávia

Navarro da Silva Lobato, Entrevista concedida a Sara Dias Oliveira. Notícias Magazine. Fiocruz: Campos Virtual, 26 abr. 2017. Rio de Janeiro-RJ: Fiocruz, 2017. Disponível em: <<https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/28497>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. In: **Curriculo sem Fronteiras** [Online], v. 2, n. 1, p. 106-120, ed. jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/michael%20apple.pdf>>. Acesso em 22 set. 2022.

PEDRA, José Alberto. **Currículo e conhecimento: níveis de seleção de conteúdo**. In: Em Aberto, a. 12, n. 58, ed. abr. a jun., p. 30-37. Brasília-DF: INEP, 1993.

PELLISSARI, Lucas. Os desafios e a resistência nos Institutos Federais em 2022. In: **Brasil de Fato: Blog: Paraná: Colunistas**, ed. 9 mai. 2022. (edição Pedro Carrano). São Paulo-SP: Agência Brasil de Fato, 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefatopr.com.br/2022/05/09/os-desafios-e-a-resistencia-nos-institutos-federais-em-2022>>. Acesso em: 2 out. 2022.

PENAFIEL, Matheus. Revolução na comunicação e subversão no ensino. In: **Blog Penafiel**, ed. 31 jan. 2017. Disponível em: <<https://matheuspenafiel.wordpress.com/2017/01/31/resenha-revolucao-comunicacao-subversao-educacao/#more-1669>>. Acesso em: 2 out. 2022.

PENNA, Fernando de Araújo. Movimento Escola Sem Partido e a escalada da direita no Brasil. [Entrevista realizada em 08 out. 2020. In: **Revista Tempo e Argumento**, v. 13, n. 31, ed. set./dez. 2021. Entrevistadora: VITORASSI, Silvia. Florianópolis-SC: UDESC, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/download/2175180313342021e0601/13749>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PENNA, Fernando de Araújo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. In: **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, ed. set./dez. 2018, p. 557-572. Florianópolis-SC: ABPP, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300008>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PEREIRA, Clarice Simão. Contribuições de Michel Young para os estudos curriculares. In: **Revista Educação em Debate**, v. 42, n. 82, p. 73-86, ed. mai./ago. 2020. Fortaleza-CE: FAGED/UFC, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72609>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PEREIRA, Karina Arroyo C. G.. Nova sociologia do currículo: um ensaio do conceito. In: **Revista Educação Pública**, v. 14, n. 3, ed. 21 jan. 2014. Rio de Janeiro-RJ: CECIERJ. 1014. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/3/nova-sociologia-do-curriacuteculo-um-ensaio-do-conceito>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre-RS: Artmed Editora, 1999.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13. ed. petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

PIQUEIRA, José Roberto Castilho. Engenharia da complexidade em Edgar Morin. In: **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, ed. 17 dez. 2018, p. 363-370. São Paulo-SP: IEA/USP, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/HsjRK8Sk4RLqKZXrRBs9gtq/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 out. 2022.

POCHMANN, Marcio. **Nova classe média?**: o trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo-SP: Boitempo, 2012.

POCHMANN, Marcio. **O mito da grande classe média**: capitalismo e estrutura social. São Paulo-SP: Boitempo, 2014.

POPKEWITZ, Thomas S.. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos, 6. ed., p. 173-210. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **Contestação**: nova fórmula de ensino. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora Expressão e Cultura, 1974.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Educação transformadora: as interconexões das teorias de Freire e Morin. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 2, p. 5-25, ed. 2020. Braga: Universidade do Minho, 2020. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18566/16180>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PROIFES-Federação (Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico). Gasto do MEC em universidades e institutos federais é o menor desde 2015. In: **PROIFES-Federação**: Blog: Notícias PROIFES, ed. 3 out. 2022. Brasília-DF: Agência PROIFES, 2022. Disponível em: <<https://www.proifes.org.br/gasto-do-mec-em-universidades-e-institutos-federais-e-o-menor-desde-2015/>>. Acesso em: 3 out, 2022.

REZENDE, Rosane Meire Cazadei. As correntes pedagógicas e a função social da escola. In: **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE 2013**. Londrina-PR: UEL, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_ped_pdp_rosana_meire_cazadei_rezende.pdf>. Acesso em 1 set. 2022.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Por uma pedagogia crítica. In: **Ensino Em Re-Vista**, v. 23, n. 2, p. 522-547, ed. jul./dez. 2016. Uberlândia-MG: UFU, 2016. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/59>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

RIBEIRO, Maurício Andrés. **Meio ambiente & evolução humana**: 19. 1. ed. São Paulo-SP: Senac São Paulo, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação do século XXI: saberes necessários segundo Freire e Morin. In: **EccoS**: Revista Científica, v. 2, n. 2, p. 27-43. 2000. São Paulo-SP: Uninove, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/223/219>>. Acesso em:

15 out. 2022.

RUAS, Rhaysa. Teoria da reprodução social: apontamentos para uma perspectiva unitária das relações sociais capitalistas. In: **Revista Direito e Praxis**, v. 12, n. 1, ed. 2020, p. 379-415. Rio de Janeiro-RJ: UERJ, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rdp/a/vWvRLYxpS7r4hgYqs7xNFSt/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SALES, Sandra Regina; FISCHMAN, Gustavo E. Propostas para is além da “persistência da burrice” e outras “ideias zumbi” na EJA. In: **Revista Teias**. v. 17, Edição Especial (2016) - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro-RJ: ProPed/UERJ, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25004/18073>>. Acesso em: 17 mai. 2022.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. **Entre a nação e a barbárie**: os dilemas do capitalismo dependente. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SANTOS, Ademar Alves dos. Paulo Freire e sua trajetória rumo à concepção do ato pedagógico como ação dialógica. In: Kátia Lígia Vieira Lira (Org.), **As diferentes faces e interfaces de uma educação para o século XXI**: diálogos fronteiriços com Paulo Freire, Edgar Morin, Fernando Hernández, Pierre Lévy e Rudolf Steiner. 1ª. ed. Curitiba: Appris Editora, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. In: **Revista HISTEDBR Online**, número especial, ed. abr. 2011, p. 16-27. Campinas-SP: Unicamp, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892/7455>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação – RBE**, v. 12, n. 34, ed. jan./abr. 2007, p. 152-180. Rio de Janeiro-RJ: ANPed - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 1. ed. 1. reimpressão. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b. p. 223-274. Disponível em: <<https://pdfcoffee.com/demerval-saviani-educao-socialista-pedagogia-historico-critica-e-os-desafios-da-sociedade-de-classespdf-pdf-free.html>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: **Movimento – Revista de Educação**, a. 3, n. 4, ed. 2016, p. 54-84. Niterói-RJ: UFF, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. In: **Educar em Revista**, n. 61, p. 19-35, ed. jul./set. 2016. Curitiba-PR: UFPR, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; ESTRADA, Rodrigo Duque. Entrevista com Michael Apple. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, n. e226416, ed. 2019. Belo Horizonte-MG: UFMG, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/CNdqd9DBbLFQKXN7yQmBNDj/?lang=pt>>. Acesso em: 22 set. 2022.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: **VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. v. 1, p. 4820-4828. Uberlândia-MG: EDUFU, 2006. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf>. Acesso em: 13 de abr. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. 14. reimp. Belo Horizonte-MG: Editora Autêntica, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Alex Costa da.; INFANTE-MALACHIAS, Maria Elena. Reflexões sobre a convergência do pensamento de Paulo Freire e de Edgar Morin: contribuições para a formação docente. In: **Cadernos de Educação**, n. 42, p. 223-242. São Paulo-SP: USP, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2155>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA FILHO, Márcio de Castro. O negacionismo da ciência compromete o futuro do Brasil. In: **Jornal da USP: Artigos**, ed. 8 ou. 2020. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/o-negacionismo-da-ciencia-compromete-o-futuro-do-brasil/>>. Acesso em: 17 jan.2021.

SOARES, Marcelo; BERNARDO, Nairin. 20 anos da LDB: como a lei mudou a educação. In: **Nova Escola**: Jornalismo (Portal). ed. 19 dez. 2016. São Paulo-SP: Associação Nova Escola, 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo>>. Acesso em: 29 set. 2022.

SOBRINHO, Sidnei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; RIBEIRO, Eduardo Augusto

Werneck (Orgs.). **Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**: experiência e expertises nos/dos Institutos Federais. Blumenau-SC: IFC, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337890131_Os_Nos_que_fortalecem_a_Rede_Federal_de_Educacao_Profissional_Cientifica_e_Tecnologica_Experiencia_e_expertises_nosdos_Institutos_Federais_INSTITUTO_FEDERAL_Catarinense>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SOUZA, Jessé. A noção de nova classe média é ilusória. In: MARINGONI, Gilberto. **Revista Desafios do Desenvolvimento**: Entrevistas. n. 2015, a. 12, 85. ed., d. 20 jan. 2016. Brasília-DF: IPEA, 2016. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3200>. Acesso em: 27 set. 2022.

SOUZA, Jessé. Jessé de Souza: identidade do brasileiro é fruto de três mentiras contadas pela elite (sic). In: MEDEIROS, Luiza. **FIOCRUZ**: CEE: Conjuntura Política (Blog). ed. 2 mar. 2018. Rio de Janeiro-RJ: Fiocruz, 2018. Disponível em: <<https://cee.fiocruz.br/?q=jesse-de-souza-identidade-do-brasileiro-e-fruto-de-tres-mentiras-contadas-pela-elite>>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SOUZA, Jessé. A parte de baixo da sociedade brasileira. In: **Revista Interesse Nacional**. n. 14, a. 4, ed. julho-setembro de 2011. São Paulo-SP: Associação Interesse Nacional, 2011. Disponível em: <<https://interessenacional.com.br/edicoes/edicao-14/>>. Acesso em: 28 set. 2022.

SOUZA, Jessé. **A cegueira do debate brasileiro sobre as classes sociais**. In: [Portal Bresser-Pereira] Interesse Nacional, a. 7, n. 27, ed. out./dez. 2014, p. 35-57. São Paulo-SP: Bresser-Pereira, 2014. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/terceiros/2014/outubro/14.10-Cegueira-Classes-Sociais.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. 3. ed. São Paulo-SP: Editora Contracorrente, 2017a.

SOUZA, Jessé. “O que explica o Brasil não é o patrimonialismo e o populismo, mas a escravidão”: Entrevista com Jessé Souza. In: **IHU:Adital** (Blog). ed. 17 out. 2017. São Leopoldo-RS: Unisinos/IHU/Adital, 2017b. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/572719-o-que-explica-o-brasil-nao-e-o-patrimonialismo-e-o-populismo-mas-a-escravidao-entrevista-com-jesse-souza>>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SOUZA, Valmir de. **Projeto a política de cidadania cultural**: entre a democratização da cultura e a democracia cultural. Relatório de Estágio de Pós-Doutorado. São Paulo-SP: USP, 2014.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Considerações teóricas**. p. 29-39. Bauru-SP: EaD PMB, 2016. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/96/EF2-Considera%C3%A7%C3%B5es%20Te%C3%B3ricas.pdf>>. Acesso em: 11 de abr. 2022.

TOMAZ, Mauro Sérgio de Carvalho. O tesouro da vida autêntica: reflexões em Ortega y Gasset e Paulo Freire. In: **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 20, ed. jul./dez./2019, p. 84-97. São Gotardo-MG: CEGS, 2019. Disponível em:

<<http://periodicos.uniptan.edu.br:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/31>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. O currículo integrado como campo possível de invenção de mundos plurais e emancipatórios: uma conversa com Jurjo Torres Santomé. [Entrevista a SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera]. In: **Revista Teias: Currículos: Problematização em Práticas e Políticas**, v. 13, n. 27, p. 279-286, ed. jan./abr. 2012. Rio de Janeiro-RJ: UERJ, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24266>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. [Entrevista a CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; FETZNER, Andréa Rosana]. In: **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 1, p. 14-39, ed. jan./mar. 2022. São Paulo-SP: PUC-SP, 2022. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54695>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre-RS: Penso, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch . **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. Trad.: J. Cipolla Neto et al. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch . et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. Trad.: M. P. Villalobos. São Paulo-SP: Ícone -USP, 1994.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo-SP: Boitempo, 2011.

YOUNG, Michael F. D.. **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education. Londres-GB: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael F. D.. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas-SP: Papirus, 2000.

YOUNG, Michael F. D.. Para que servem as escolas?. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, ed. set./dez. 2007. Campinas-SP: CEDES/Unicamp, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5752326/mod_resource/content/1/Para_que_servem_as_escolas.pdf>. Acesso em 20 jan. 2022.

YOUNG, Michael F. D.. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto-PT: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael F. D.. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-810, ed. set.-dez. 2011. Rio de Janeiro-RJ: ANPED/SciELO, 2011. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf>>.
Acesso em 23 set. 2022.

YOUNG, Michael F. D.. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. In: **Revista CP: Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 51, p. 190-202, ed. jan./mar. 2014. São Paulo-SP: Fundação Carlos Chagas, 2016a. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707/2659>>. Acesso em 23 set. 2022.

YOUNG, Michael F. D.. Por que o conhecimento é tão importante para as escolas do século XXI?. In: **Revista CP: Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, ed. jan./mar. 2016. São Paulo-SP: Fundação Carlos Chagas, 2016b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em 23 set. 2022.

GLOSSÁRIO

Abordagem Pedagógica Cognitivista – Representada por Jean Piaget, ela compreende o ser humano e o mundo integradamente e o conhecimento, como produto desse processo. A interação sujeito-objeto marca essa abordagem, que se preocupa como o desenvolvimento humano, assim como em compreender como se dá a aprendizagem e o conhecimento humanos. Piaget apresenta este desenvolvimento – que se dá pela relação homem-meio – em estágios progressivos de adaptação, o que significa que os indivíduos vivem em processo recorrente de assimilação e acomodação como formas de superação, avançando para situações mais complexas. O processo educativo pauta-se nas interações cooperativas entre sujeitos e o professor deve ser um desafiador que assume o papel de investigador e coordenador, incentivando e fomentando o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Busca-se, por meio desta abordagem, o equilíbrio das ações pedagógicas, que se constituem na interação professor-estudantes, sujeito-objeto. Porém, “é de vital importância que o professor conheça bem o conteúdo e a estrutura de sua disciplina; caso contrário, não lhe será possível propor situações realmente desequilibradoras” (MIZUKAMI, VALENTE, 2005, p. 52 *apud* BRUNO, HESSEL, PESCE, 2021).

Abordagem Pedagógica Humanista – Compreende o sujeito como centro. A aprendizagem é focalizada no estudante e o professor é aquele que cria possibilidades para que o sujeito aprenda. O primado, portanto, do sujeito, cuja “experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído no decorrer do processo de vir a ser do ser humano” (MIZUKAMI, VALENTE, 2005, p. 48 *apud* BRUNO, HESSEL, PESCE, 2021). Fortemente pautada nos estudos de Carl Rogers, por meio da psicologia centrada na pessoa, esta abordagem indica elementos importantes para o processo de aprendizagem em todos os tempos, tais como: número reduzido de estudantes por turma, não diretividade – destacando a relação de confiança construída entre professor e estudantes, liberdade e autonomia. Alguns pontos instigantes a serem destacados envolvem: o questionamento (na realidade seus representantes propõem a abolição) do uso de provas, exames e mesmo diplomas e certificados; o professor cria sua própria docência e estratégias didáticas, por meio de sua vivência; avaliação pautada na autoavaliação – pois somente o indivíduo consegue conhecer de fato suas experiências (Bruno, Hessel, Pesce, 2021).

Abordagem Pedagógica Sociocultural – Considerando a base interacionista, porém amparada nas ideias de Paulo Freire, esta abordagem compreende os sujeitos inseridos em um determinado tempo e espaço social, cultural, político, econômico. As relações do sujeito com e no mundo se dão por meio da interação com objetivo de transformação. Para Mizukami (1986), o sujeito – ativo – é agente de sua educação, cujo processo envolve reflexão deste para e com o contexto em que está imerso. Nesse sentido, a educação e a construção do conhecimento não acontecem somente no interior da escola, da sala de aula, mas de forma ampla, no meio social, em que professores e estudantes atuam, interativamente, para o processo de conscientização, como ‘ação cultural para a libertação’. A superação da relação sujeito-objeto, decorrente de um processo dialético, ocorre por meio da passagem da consciência ingênua-transitiva para a consciência crítica e, para tanto, as ações educacionais têm fundamental importância (Bruno, Hessel, Pesce, 2021).

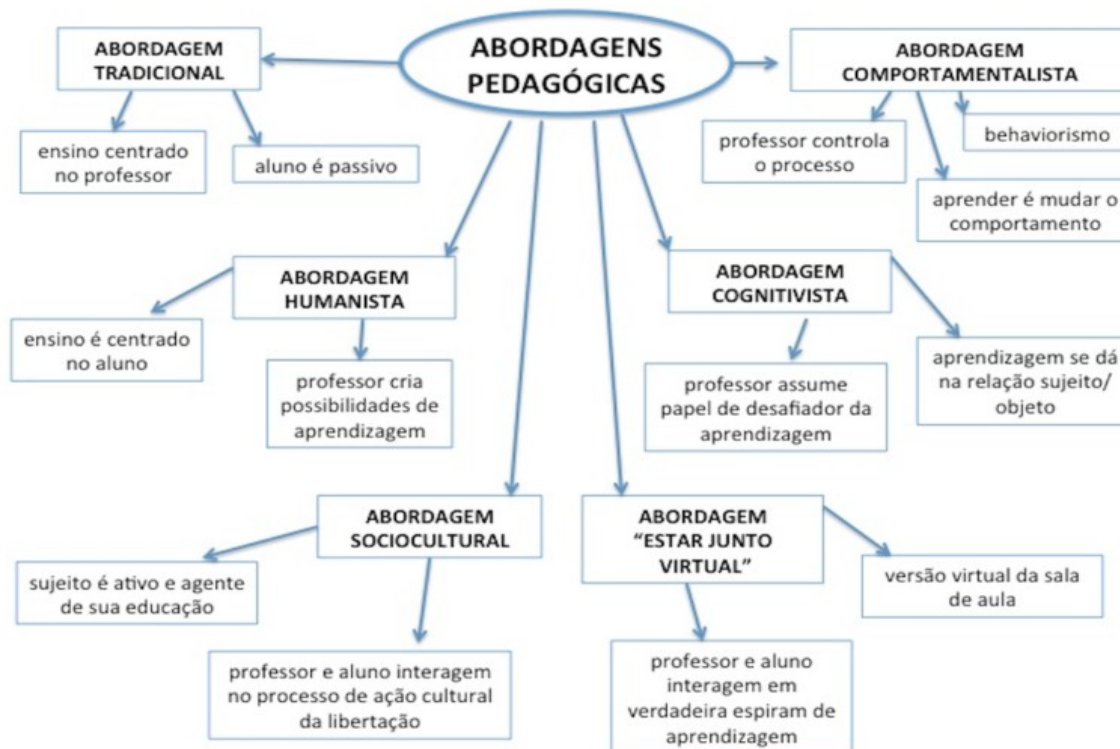
Abordagem Pedagógica Sócio-histórica – O interacionismo assumido na vertente sócio-histórica de Lev Vygotsky (1994; 1996) volta seus esforços para os estudos sobre as origens e evolução da consciência do ser humano, tendo como pano de fundo o materialismo histórico. Nesse movimento, Vygotsky e seu círculo salientam a relação entre linguagem, consciência e

constituição da identidade. Ao conceber a aprendizagem como processo sócio-histórico mediado pela cultura, Vygotsky vincula aprendizagem aos esquemas de significação e aos planos de desenvolvimento: filogenético (história da espécie), ontogenético (desenvolvimento histórico do indivíduo) e sociogenético (história da cultura). Ao fazê-lo, Vygotsky destaca o papel social da aprendizagem e sua contribuição para tornar a consciência (por ele chamada de estruturas psicológicas superiores) mais complexa. Ele destaca ainda que a aprendizagem mobiliza os processos de desenvolvimento, pois a mediação constitui a atividade mental. Ao acenar que a atividade interpessoal desencadeia processos intrapsicológicos, Vygotsky coloca as ações educacionais no palco do desenvolvimento dos sujeitos sociais e concebe a linguagem como o principal instrumento de representação simbólica e, por conseguinte, como condição mais importante do desenvolvimento da consciência do sujeito social em formação. Para ele, o conteúdo da experiência histórica do ser humano vê-se refletido nas formas verbais de comunicação (Bruno, Hessel, Pesce, 2021).

Abordagem Pedagógica Virtual – No caso dos cursos *online*, as abordagens apresentadas (*broadcast* e virtualização da sala de aula tradicional) sustentam-se na concepção instrucionista, em uma linha de pensamento alicerçada na concepção empirista, racionalista e comportamentalista. Já a abordagem virtual ou “estar junto virtual”, é de base construcionista. Encontra nas concepções interacionista, cognitivista e humanista as bases para sua realização plástica e sociocultural. Nesta vertente, educadores e cursos se desenvolvem e são desenvolvidos, por meio de movimentos interativos, mediados por ações pedagógicas que compreendem a partilha, a colaboração e a interação como bases de uma educação emancipadora, como a analogia de uma espiral em movimento crescente (Bruno, Hessel, Pesce, 2021).

Abordagens Pedagógicas – Vide **Correntes Pedagógicas** mais à frente.

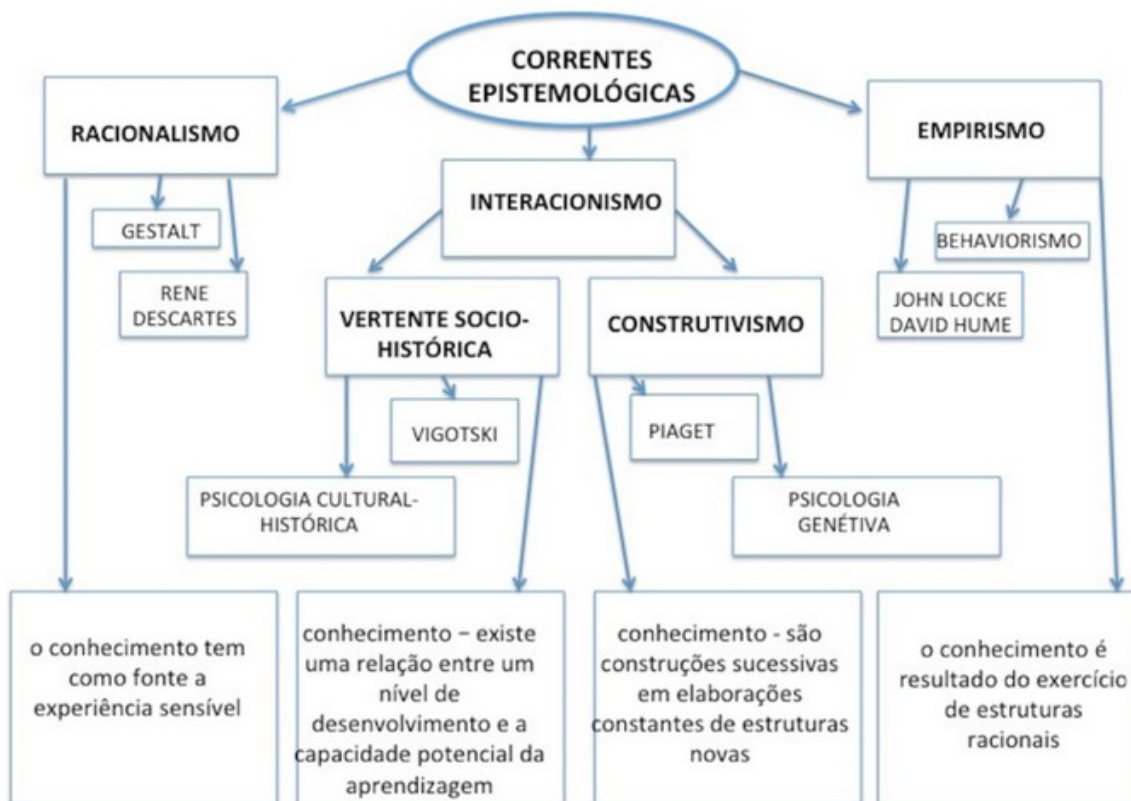
Figura 03: Mapa conceitual das principais abordagens ou correntes pedagógicas



Fonte: BRUNO, HESSEL, PESCE (2021)

Correntes Epistemológicas da Educação – É possível constatar que os pressupostos epistemológicos da teoria educacional aparecem basicamente sob três diferentes aspectos de representação da relação existente entre o ensino e a aprendizagem: o racionalismo, o interacionismo e o empirismo.

Figura 04: Mapa conceitual das principais concepções epistemológicas na educação



Fonte: BRUNO, HESSEL, PESCE (2021)

Corrente Epistemológica Interacionista na Educação – Na metodologia interacionista cabe aos fatores orgânicos e ambientais o exercício da influência no processo de desenvolvimento dos seres humanos, inclusive em sua formação educacional. O conhecimento é resultado da combinação entre esses fatores objetivos e subjetivos que fazem parte do cotidiano de cada estudante. Os principais teóricos desta corrente educacional são o psicólogo belarusso Lev Semiovitch Vygotsky e o biólogo suíço e também psicólogo Jean William Fritz Piaget. O primeiro defendia que o contexto sócio-histórico-cultural influencia no desenvolvimento dos indivíduos, ou seja, é a partir das relações que eles possuem com o meio no qual convivem, e da interação que constroem com outras pessoas, que eles se desenvolvem e constroem os seus conhecimentos. Já o segundo, Piaget, defendia a existência de estágios do aprendizado, e cada um deles vai se desenvolvendo e sendo construído a partir da relação que o indivíduo tem com o meio. A teoria de Piaget também é conhecida como construtivismo, embora a teoria de Vygotsky também o seja, pois enxergava o desenvolvimento do ser humano usando uma perspectiva sociocultural, de que o ser humano se constitui na interação com o meio em que está inserido.

Corrente Epistemológica Racionalista na Educação – Os fundamentos teóricos desta vertente na filosofia da ciência se amparam, em grande parte, nas ideias de Platão (na

Antiguidade) e de Santo Agostinho (na Idade Média). Seus principais representantes são René Descartes, Gottfried Leibniz, Baruch Spinoza, Immanuel Kant e Georg Hegel – podem ser considerados alguns dos principais representantes desta corrente de conhecimento que coloca o sujeito no palco da construção do conhecimento, por priorizar a razão. A vertente racionalista explicita-se na Psicologia, na teoria da Gestalt (que, em alemão, quer dizer forma, configuração). Essa corrente surge na Alemanha, no início do século XX e tem como principais representantes Wertheimer, Köhler e Koffka. A Gestalt opõe-se ao Behaviorismo, por refutar a ideia de que o comportamento se limite à relação entre resposta e estímulo. Sob o prisma dessa corrente, percebemos a realidade não propriamente como ela é, mas como a organizamos (Bruno, Hessel, Pesce, 2021). De uma forma mais ampla, as ideias racionalistas se opõem, no âmbito da teoria do conhecimento, às teorias formuladas pelos filósofos empiristas, que acreditavam que todo o conhecimento advinha unicamente da experiência prática do ser humano. Os racionalistas admitem que a única fonte do conhecimento é a racionalidade pura.

Correntes Pedagógicas – Também aqui chamadas de **Abordagens Pedagógicas**, são concepções educacionais que contribuem para o desenvolvimento de um trabalho docente mais consciente, se utilizando de forma mais significativa os elementos didáticos e práticos que conduzam maior sentido para o estudante, uma vez que, o seu conhecimento contribui para orientar o trabalho do professor, ajudando-o a responder às questões fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Educação Bancária – Paulo Freire cunhou essa terminologia, que é a mesma de educação problematizadora. Para ele significa que o professor vê o seu estudante como um banco, no qual deposita o conhecimento, um conhecimento comunicado num único sentido o saber sobre as coisas. Na prática, quer dizer que o estudante é como uma tábula rasa, uma mente desprovida de ideias, de saberes, de conhecimentos, que necessita de instrução para aprender o mais básico de um assunto qualquer ou um cofre vazio, em que o professor deposita o conhecimento da forma como ele acha que deve ser. Os pressupostos da educação bancária se assentam na narrativa alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso. A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio e natural por parte dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, e conseqüentemente o estudante. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade do indivíduo como objeto (Sartori, 2008, p. 237).

Educação Civilizatória – Trata-se de uma metáfora que expressa reunir as mais diferentes variáveis que surgem a todo instante em uma civilização que está vulnerável às mais aceleradas transformações em seu comportamento cotidiano, sofrendo as conseqüências que tais questões trazem no dia a dia, como em uma equação, carente de solução, onde as incógnitas dessas questões humanas, os problemas contemporâneos, possam ser assumidas com distinta prioridade, de forma semelhante a uma ferramenta ou técnica que viabilize trazer à tona os desafios humanitários mais urgentes que nosso mundo enfrenta. Portanto, ao discutir uma abordagem crítico-reflexiva que relacione a educação científica e tecnológica ao ato de questionar e tomar decisões, estabelecendo um vínculo com a vida em sociedade, ampliam-se os olhares para os desafios dessa equação civilizatória, composta por distintos elementos da contemporaneidade (Bazzo, 2019, p. 21; Civiero, 2021).

Interdisciplinaridade – É entendida no seu aspecto epistemológico, em que busca discernir sobre o processo de construção do conhecimento e com isso fundamentar a unidade das

ciências. Reconhece os aspectos fenomenológicos em que vislumbra, por meio do diálogo, a estruturação do entendimento entre as partes em discussão. É entendida como uma troca de conhecimentos entre as disciplinas, procurando romper com ideia da segmentação entre os saberes, mostrando que existe reciprocidade entre eles, reintegrando-os, superando a fragmentação que o ensino tradicional utiliza, trabalhando numa proposta de integração das disciplinas, também sem a hierarquização entre os saberes. Cabe ressaltar a importância de como a interdisciplinaridade funciona dentro do processo educacional, para não confundir com a transversalidade e a transdisciplinaridade, embora todas estas modalidades de abordagens disciplinares trabalhem com a integração entre os saberes. Difere da forma multidisciplinar, que é a forma tradicional de educação, com a divisão do ensino por áreas temáticas e da transversalidade, pois esta é mais abrangente na possibilidade do estabelecimento de fronteiras entre a prática educativa, expandindo a possibilidade de compreensão entre os vários objetos de conhecimento. Existe ainda uma derivação de conceitos que “especializam” a interdisciplinaridade, como a intradisciplinaridade e a pluridisciplinaridade (Gadotti, 2000, p. 221-226).

Modelo de Jantsch – Modelo produzido por Erich Jantsch que torna possível identificar mais facilmente a limitação do modelo interdisciplinar frente ao modelo transdisciplinar (Nogueira, 2016; Caribé, 2016).

Figura 05: Modelo de Jantsch

Transdisciplinaridade

Modelo de Jantsch

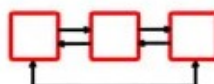
Multidisciplinaridade

Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação



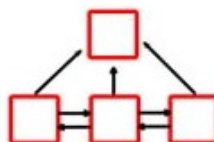
Pluridisciplinaridade

Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação



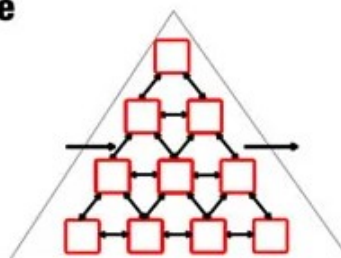
Interdisciplinaridade

Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; cooperação procedendo de nível superior



Transdisciplinaridade

Sistema de níveis e de objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas



Fonte: CARIBÉ (2016)

Pedagogia Crítica – Para Paulo Freire toda educação é política, portanto, não existe neutralidade. Enquanto a missão da “educação bancária” é eliminar a capacidade crítica dos estudantes e acomodá-los à realidade, a “educação problematizadora” quer justamente despertar a consciência dos oprimidos, inquietá-los e levá-los à ação, que implica numa mudança de atitude em prol da própria libertação. O pensamento dialético fortalece o pensamento crítico, o que representa a possibilidade de desmascarar a ideia de pensamento acabado, das certezas, da realidade homogênea e estática (Sartori, 2008, p. 135).

Pedagogia Emancipadora – Paulo Freire partindo da ideia de libertar os oprimidos da sua condição de “coisas”, ao mesmo tempo em que via na educação essa possibilidade, expôs a sua certeza de que não será por meio da educação protagonizada pela elite que se poderá chegar à libertação dos oprimidos. Começa, então, a dar corpo para sua proposta de “educação emancipadora” procurando caracterizar a “educação bancária” fortemente entranhada nos processos educativos, concomitantemente, delimitar uma proposta de “educação libertadora”, isto é, que oportunize e possibilite libertar os sujeitos das amarras da opressão, destacando que tal libertação não consiste em uma doação ou em bondade das camadas dominantes, mas que ela pode se concretizar como resultado da construção da consciência, tornando-se uma conquista quase sempre demandando uma luta. Logo, os pressupostos da “educação bancária” se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso (Sartori, 2008, p. 134).

Pedagogia Inovadora – Há muito em moda “educação inovadora” trata-se de pensar propostas de ensino e de aprendizagem ativas muito mais flexíveis, atraentes, diversificadas, que atendam às necessidades e expectativas de cada estudante, dos diversos grupos e comunidades. Antes o acesso à informação, às tecnologias e aos especialistas era muito difícil. Hoje, apesar da imensa desigualdade existente, pode-se reinventar currículos, metodologias, design de experiências, formas de avaliação e ambientes de aprendizagem, buscando minimizar esses efeitos sociais nocivos. Tudo está em aberto e em construção contínua. Permite currículos mais flexíveis, multimodais, integrados, com maior vínculo com a sociedade, com a ampla incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação - NTICs (Moran, 2021).

Pedagogia Participativa – Busca trabalhar a interação dos estudantes em grupo, através do uso das emoções. Torna possível envolver os estudantes, fazer com que eles se sintam importantes e parte integrante no processo de educar. Participar é dar voz aos estudantes, é chamá-los para uma parceria, envolvendo-os, dando liberdade de expressão, voz, para que amadureçam. Requer ouvi-los e com isto, sair de uma postura peculiar à “educação bancária”, deixando que eles exponham suas ideias, opiniões, questionem não apenas os seus colegas, mas também os professores, a escola e o sistema educacional. É uma tática de formar vínculos fortes, pois, os estudantes só se comprometerão de fato com a escola, com os seus professores, com o seu grupo e com o processo de ensino e aprendizagem, a partir do momento em que se sentirem parte dele. Portanto, é uma alternativa de simular ações em sociedade, antes deles nela ingressarem após formados, estabelecendo protocolos de comunicação e sociabilidade entre si mediatizados, desenvolvendo habilidades e competências importantes para a vida.

Projeto Político-pedagógico – Também chamado de PPP, foi instituído pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 9394/96, cuja obrigatoriedade foi determinada. Também é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que são normas obrigatórias para a educação, orientando o planejamento curricular das instituições e dos sistemas de ensino. São instrumentos concebidos, discutidos e fixados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A proposta pedagógica ou o projeto político-pedagógico visa orientar as ações de uma

instituição de ensino, definindo também as metas a serem atingidas através do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes dessa instituição. Em termos práticos, trata-se de um documento que deve ser construído coletivamente, envolvendo a comunidade na qual a instituição de ensino atende, que ajuda a demarcar a autonomia dessas instituições em relação à proposta de orientação das práticas educacionais, estabelece também os objetivos do ambiente educacional, envolvendo e motivando a participação dos atores na qual se insere essa instituição, podendo incluir em seu corpo a proposta curricular e a gestão administrativa.

Tendências Pedagógicas – São teorias que visam direcionar o trabalho educacional. Geralmente trazem uma orientação ao docente através do uso de metodologias específicas, com o objetivo tornar mais efetivo o processo de ensino e aprendizagem. Dentre as várias tendências encontramos propostas diferenciadas e semelhanças, mas com outra denominação, de acordo com o autor e a corrente de pensamento desse autor (Rezende, 2013, p. 3). Essas tendências podem ser divididas em liberais e progressistas sendo as primeiras subdivididas em e as segundas subdivididas em (Libâneo, 1990).

Tendência Pedagógica Liberal – Sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Essa modalidade de tendência pedagógica pode ser subdivididas em Tradicional, Renovada Progressista, Renovada Não Diretiva e Tecnista (Libâneo, 1990).

Tendência Pedagógica Progressista – Partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Podem ser subdivididas em Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos (Libâneo, 1990).

Transdisciplinaridade - Muitas vezes é entendida como um sinônimo da transversalidade, e até mesmo de interdisciplinaridade, porém, existem sutis diferenciações entre elas, assim como existem diferenças não tão sutis entre a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, que a maioria dos dicionários ainda deixa escapar devido a essas sutilezas de entendimento. Na transdisciplinaridade não existem as fronteiras entre as disciplinas, como na transversalidade (menos) e na interdisciplinaridade (mais). Todavia, tanto a transversalidade quanto a transdisciplinaridade atravessam as fronteiras das disciplinas com a inclusão da discussão sobre a realidade, ampliando a possibilidade da discussão, inserindo os seus eixos temáticos da realidade, algo que não é estável de se prever e planejar completamente. Esse campo de ampliação dialógica transcende o campo de ação da interdisciplinaridade, que é mais contido. Ambas as abordagens agregam e reintegram os saberes, mas apenas a transdisciplinaridade e a transversalidade possibilitam a inclusão de um eixo temático de discussão que não é formalmente disciplinar. Ambas questionam a segmentação dos campos de conhecimento realizada pelo modelo tradicional e multidisciplinar da educação, e trabalham numa proposta epistemológica de integração das disciplinas, também sem a hierarquização entre os saberes. Na transversalidade as questões podem ultrapassar as áreas convencionais, mas permeiam a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas dessas áreas. Segundo Portela e Atta (2007), a transversalidade supõe uma transdisciplinaridade que vai permitir tratar uma única questão a partir de uma perspectiva plural e a transdisciplinaridade é a coordenação do conhecimento em um sistema lógico que permite o livre trânsito de um campo de saber para outro, ultrapassando a concepção de disciplina e enfatizando o desenvolvimento de todas as nuances e aspectos do comportamento humano. Moacir Gadotti (2000, p. 224) afirma que: “Nas ciências da educação, a

transdisciplinaridade é entendida como a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de uma axiomática geral, ética, política e antropológica”. Ubiratan D’Ambrosio (2011, p. 11; 2007) diz que “o essencial na transdisciplinaridade reside numa postura de reconhecimento de que não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais correto ou mais certo ou mais verdadeiro, complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca. Ao reconhecer que não se pode atingir um conhecimento final e, portanto, dever estar em permanente evolução, a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e, mesmo, humildade, com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância e prepotência “. Piaget, quem primeiro cunhou o termo, induzindo ao que poderia ser uma “macrodisciplina”, alega que a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade. A compreensão do termo se tornou mais clara quando o astrofísico, engenheiro e educador austro estadunidense Erich Jantsch, em 1980, estudando a fragmentação dos saberes e a especialização da ciência moderna, definiu a transdisciplinaridade como a consequência normal da síntese dialética provocada pela integração e interdisciplinaridade de vários conteúdos. Pode-se dizer que Jantsch identificou quatro modelos disciplinares distintos: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Nogueira, 2002). A transdisciplinaridade, que também é conhecida como abordagem holística, traz maior entendimento para lidar com os contextos mais complexos, de forma a produzir novas competências e disciplinas de maneira transversal.

Transversalidade - Refere-se, de uma forma geral, à prática didática do ensino. Ela consiste em contextualizar os conteúdos ministrados em sala de aula diante de temas discutidos na atualidade, na realidade do dia a dia. É também uma maneira de resgatar, “atravessar” a memória dos acontecimentos, dos fatos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e significações. Dessa forma permite a ampliação das possibilidades de entendimento do estudante fazer ligações com as matérias e a realidade da vida, assim como gerar interesse do estudante se tornar um cidadão consciente e participativo, leitor e conhecedor da realidade que o cerca. Pode ser considerada uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real de maneira simultânea, cruzando campos distintos do conhecimento. Ela está relacionada à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, o que possibilita a referência aos sistemas construídos na realidade dos estudantes. A proposta de aproximar o que é mostrado em sala de aula com o dia a dia dos estudantes e professores ajuda e motiva nas soluções necessárias à sociedade, como uma alternativa de uma educação mais integrada e participativa com a vida.

APÊNDICE A – ANÁLISE DAS EMENTAS POR DISCIPLINAS

Apresenta um quadro por semestre contendo uma avaliação do conteúdo das ementas das principais disciplinas que são objeto da pesquisa, junto ao respectivo plano de ensino estruturado para cada uma dessas disciplinas, conforme a matriz curricular do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio de 2018, aprovado pelo Conselho Superior/IFRJ: Resolução nº 53 de 08 de dezembro de 2017.

1º Semestre

Ordem	Disciplinas	Observação
1	Artes I	A bibliografia parece exageradamente congestionada, diante de cerca de 73 publicações referenciadas para o uso em apenas 2 aulas semanais, mesmo considerando ser grande parte complementar. Também poderia utilizar a produção do trabalho interdisciplinar.
2	Educação Física I	Ok
3	Filosofia I	Demanda entender melhor o procedimento metodológico do debate utilizado. Ótima candidata ao uso de CTS.
4	Geografia I	Demanda entender melhor o procedimento metodológico do debate utilizado, principalmente sem a pesquisa.
5	Inglês para Fins Específicos I	Ok
6	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	Demanda entender melhor como se dá a produção textual e em que frequência isso ocorre.
7	Matemática I	Ok
8	Multimídia para Internet	Demanda entender melhor como se dá a produção do trabalho interdisciplinar e em que frequência isso ocorre.
9	Princípio de Design e Projeto Gráfico	Demanda entender melhor como se dá a produção do trabalho interdisciplinar e em que frequência isso ocorre.
10	Química I	OK
11	Sociologia I	Demanda entender melhor como se dá a produção de textos, os debates, os trabalhos de campo e em que frequência isso ocorre. Ótima candidata ao uso de CTS. Também poderia utilizar as Representações sociais de S. Moscovici e a conceituação do ser social de K. Marx.
12	Web Design I	OK

Quadro 01: Análise de Ementa – 1º Semestre
Fonte: IFRJ, 2017, p. 23-208

2º Semestre

Ordem	Disciplinas	Observação
13	Artes II	Idem a Artes I
14	Biologia I	Excelente oportunidade de integração transdisciplinar.
15	Filosofia II	Idem a Filosofia I, destacando uma excelente oportunidade de interação com História, Artes, Literatura e Sociologia, num outro nível de integração interdisciplinar.
16	História I	A proposta dos quatro módulos parece compor um escopo muito amplo em apenas 4 aulas semanais. Também demanda entender melhor como se dá os debates e em que frequência isso ocorre. É ótima candidata à produção textual e integração interdisciplinar com Artes e Filosofia. Alguns temas podem ser também desenvolvidos com CTS. Excelente e oportuna a associação com a história do município do <i>campus</i> , Engenheiro Paulo de Frontin.
17	Inglês para Fins Específicos II	OK
18	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	A junção do estudo da língua com o da literatura sobrecarrega a disponibilidade de horas-aula para a disciplina. Também demanda entender melhor como se dá a produção textual e os debates, assim como em que frequência isso ocorre.
19	Matemática II	OK
20	Metodologia de Projeto	O nome da disciplina é muito abarca um conteúdo muito maior do que o seu escopo de atuação de fato, bem mais limitado. Deveria ter outra designação. Também poderia incorporar outras visões organizacionais de projeto, como a do PMI.
21	Programação Web I	Poderia trabalhar com a estruturação gráfica de algoritmos por meio de fluxogramas e o português estruturado, antes de se usar o Javascript. Nesse campo é comum se verificar estudantes com dificuldades de entenderem a lógica computacional, carregando essas dificuldades para os seus programas e sistemas confeccionados. Também já se associou o acréscimo da evasão de cursos desse campo devido as dificuldades de se lidar com o conteúdo dessa disciplina.
22	Projeto Integrador I	Apesar da proposta no Objetivo Geral, o que se vê é a um projeto que lida apenas com as disciplinas consideradas hierarquicamente importantes para o curso, deixando boa parte dos componentes curriculares do Ensino Médio de fora.
23	Sociologia II	Perde-se excelente oportunidade de se falar abertamente e diretamente no programa sobre o marxismo, como se fala do capitalismo. Não deixa claro se explica conceitos históricos e sociais relacionados e ainda atualíssimos, já que alega utilizar a abordagem histórico-social. É uma oportunidade de debater alguns os factoides como o do “marxismo cultural”. Apesar da proposta de desnaturalizar as hierarquias construídas entre as culturas, é justamente o contrário que parece acontecer. É fundamental ampliar o escopo desta discussão para não parecer que o conteúdo do currículo está sendo direcionado e certos temas e outros proscritos. Existe muito campo para debates e pesquisas nesta disciplina.
24	Web Design II	OK

Quadro 02: Análise de Ementa – 2º Semestre
Fonte: IFRJ, 2017, p. 23-208

3º Semestre

Ordem	Disciplinas	Observação
25	Banco de Dados I	A dificuldade de se entender adequadamente o uso e a necessidade do Modelo E-R tem sido verificada como um dificultador na construção de bancos de dados e posteriormente na geração de consultas, tanto estruturadas como não estruturadas, aumentando a complexidade dos sistemas usuários e muitas vezes o seu desempenho.
26	Design de Interfaces	OK
27	Educação Física II	OK
28	Filosofia III	Filosofia Moderna se desenvolveu durante os séculos XV, XVI, XVII, XVIII, XIX. Abrange o Renascimento e se estende até o século XIX, estando fragmentada em várias categorias e escolas de diferentes períodos e abordagens. Nessa primeira abordagem (sendo a segunda em Filosofia IV) com o liberalismo, tem-se uma excelente oportunidade de integração interdisciplinar e se abordar os desajustes sociais que o mesmo ocasiona e sua vertente neoliberal, trazendo para temas transversais e atuais para o debate.
29	Geografia II	Apresenta uma das melhores oportunidades de se praticar a interdisciplinaridade e até mesmo a transdisciplinaridades entre os saberes, onde História, Sociologia, Filosofia e Artes são as principais transversalidades com temas atuais e os principais problemas contemporâneos na sociedade. Existe grande perspectiva de debates, seminários, CTS, produção textual e integração interdisciplinar de projetos.
30	Inglês para Fins Específicos III	OK
31	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III	A junção do estudo da língua com o da literatura sobrecarrega a disponibilidade de horas-aula para a disciplina. Também demanda entender melhor como se dá a produção textual e os debates, assim como em que frequência isso ocorre.
32	Matemática III	OK
33	Programação Web II	OK
34	Química II	OK
35	Redes / Internet – Protocolo TCP/IP	OK
36	Sociologia III	Outra excelente oportunidade para falar também das desigualdades, de classes sociais e das políticas de dominação de classe, uma vez que parte do pressuposto dialético e histórico-social como base para a discussão de raça, racismo, etnicidade, gênero e sexualidade que constam no programa. O currículo precisa desnaturalizar as suas preferências de abordagem para que possa desnaturalizar os conflitos sociais inerentes aos indivíduos e na sua convivência em sociedade ou na exclusão da mesma (políticas de encarceramento e branqueamento da população vulnerável). Nova excelente oportunidade de práticas interdisciplinares e transdisciplinares, atravessando debates, seminários e produção textual com a atualidade e o dia a dia, diante de disciplinas como História, Geografia, Filosofia, Artes, Literatura.

Quadro 03: Análise de Ementa – 3º Semestre
Fonte: IFRJ, 2017, p. 23-208

4º Semestre

Ordem	Disciplinas	Observação
37	Banco de Dados II	OK
38	Biologia II	Excelente oportunidade de integração transdisciplinar.
39	Design de Experiência	Apesar do corpo técnico do programa da disciplina, apresenta alguns ganchos para integração interdisciplinar com Sociologia, História e Geografia, assim como poder prototificar soluções relacionadas ao dia a dia de uso de sistemas com transdisciplinaridade e CTS. Também apresenta a possibilidade de se apresentar os conceitos básicos de <i>design patterns</i> e <i>design thinking</i> .
40	Educação Física III	OK
41	Filosofia IV	Nessa segunda abordagem (sendo a primeira em Filosofia III) com a junção de outras escolas e pensadores, tem-se uma excelente oportunidade de integração interdisciplinar e se abordar o marxismo, suas variações e mostrar a reflexão inovadora produzida por Marx e a sua grande influência na dialética histórica, de muitos outros pensadores que se seguiram, trazendo para temas transversais e atuais para o debate, desconstruindo mitos e factoides gerados justamente pela não abordagem dessa temática, geralmente associada ao stalinismo e o jeito americano de interpretar o que não lhe é de interesse.
42	Física I	OK
43	História II	A proposta de discussão é ampla e audaciosa em seu escopo dos quatro módulos, além de desenhar um plano com aparente interdisciplinaridade no eixo histórico, todavia, a possibilidade de reunir e coordenar a prática dos aspectos sociológicos, filosóficos e geográficos, aqui considerados os principais eixos de transdisciplinaridades possíveis e desejáveis desse plano, não está objetiva.
44	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV	A junção do estudo da língua com o da literatura sobrecarrega a disponibilidade de horas-aula para a disciplina. Também demanda entender melhor como se dá a produção textual e os debates, assim como em que frequência isso ocorre.
45	Matemática IV	OK
46	Programação Web III	OK
47	Projeto Integrador II	Apesar da proposta no Objetivo Geral, o que se vê é a um projeto que lida apenas com as disciplinas consideradas hierarquicamente importantes para o curso, deixando boa parte dos componentes curriculares do Ensino Médio de fora.
48	Sociologia IV	Boa proposta. Uma oportunidade de desenvolvimento de diversas ações interdisciplinares, debates, CTS, produção textual e multimídia, principalmente com Geografia, Artes, História, Filosofia e Literatura. Fica a dúvida do porquê não se falar abertamente das reformas agrária e urbana, assim como dos movimentos MST e MTST?
48	Web Design III	OK

Quadro 04: Análise de Ementa – 4º Semestre
Fonte: IFRJ, 2017, p. 23-208

5º Semestre

Ordem	Disciplinas	Observação
50	Educação Física IV	OK
51	Filosofia V	Excelente proposta. Uma oportunidade de desenvolvimento de diversas ações interdisciplinares, debates, CTS, produção textual e multimídia, principalmente com Geografia, Artes, História, Sociologia, Literatura e Marketing Digital.
52	Física II	OK
53	Geografia III	Boa proposta, embora não deixe transparecer a possibilidade de práticas de desenvolvimento de interdisciplinaridades. Uma excelente oportunidade de desenvolvimento de ações transdisciplinares, debates, CTS, produção textual e multimídia, principalmente com Sociologia, Artes, História, Filosofia e Literatura. Poderia falar, mesmo que superficialmente, sobre a economia da atenção e nos aspectos ligados ao capitalismo de vigilância.
54	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V	A junção do estudo da língua com o da literatura sobrecarrega a disponibilidade de horas-aula para a disciplina. Também demanda entender melhor como se dá a produção textual e os debates, assim como em que frequência isso ocorre.
55	Marketing Digital	Falar da economia da atenção é fundamental. Não fica claro o tipo de trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido e a possibilidade de refletir alta hierarquização entre as demais disciplinas pode ser significativa. Excelente oportunidade de desenvolvimento de diversas ações transdisciplinares, debates, CTS, produção textual, principalmente com Geografia, Artes, História, Sociologia e Filosofia.
56	Matemática V	OK
57	Programação Web IV	OK
58	Programação Web V	OK
59	Química III	OK
60	Segurança para Web	OK
61	Sociologia V	Excelente proposta. Uma oportunidade de desenvolvimento de diversas ações interdisciplinares, debates, CTS, produção textual e multimídia, principalmente com Geografia, Artes, História, Filosofia, Literatura, Marketing Digital, Segurança na Web, economia da atenção e capitalismo de vigilância. Também é fundamental desenvolver as relações do desenvolvimento econômico, a imaterialidade do trabalho, as crises do capitalismo e suas metamorfoses, os ataques à democracia, à cidadania, o republicanismo, as anomalias da democracia representativa, o ressurgimento do fascismo e risco da barbárie.
62	Web Design IV	OK

Quadro 05: Análise de Ementa – 5º Semestre

Fonte: IFRJ, 2017, p. 23-208

6º Semestre

Ordem	Disciplinas	Observação
63	Biologia III	Excelente oportunidade de integração transdisciplinar. Uma farta oferta de situações que as técnicas de CTS colaboram de forma exemplar. Também é uma excelente oportunidade de desenvolvimento de diversas ações interdisciplinares, debates, produção textual e multimídia, principalmente com Geografia, Artes, História, Sociologia e Filosofia.
64	Desenvolvimento para Dispositivos Móveis	Boa proposta apesar da importância dada à plataforma Windows Mobile, a não ser que seja para mostrar os erros e os fracassos de opções e decisões tecnológicas fracassadas.
65	Educação Física V	OK
66	Empreendedorismo	Excelente proposta, embora deixe dúvidas se aborda os aspectos econômicos tradicionais ao empreendimento de qualquer negócio em termos da fundamental relação e posse do capital, da força de trabalho e dos meios de produção, que requerem interdisciplinaridade para a sua efetividade.
67	Filosofia VI	Excelente proposta. Uma oportunidade de revisão e desenvolvimento de diversas ações interdisciplinares, debates, CTS, produção textual e multimídia, principalmente com Geografia, Artes, História, Sociologia, Literatura e Marketing Digital.
68	Física III	OK
69	História III	A proposta de discussão é ampla e audaciosa em seu escopo dos quatro módulos, além de desenhar um plano com aparente interdisciplinaridade no eixo histórico, todavia, apresenta de forma clara e objetiva a possibilidade de reunir e coordenar a prática dos aspectos sociológicos, filosóficos e geográficos, aqui considerados os principais eixos de transdisciplinaridades possíveis e desejáveis desse plano, que requer significativo risco de se repassar uma visão ideológica que possa comprometer o entendimento, como no caso da análise crítica do desenvolvimento da industrialização no Brasil.
70	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira VI	A junção do estudo da língua com o da literatura sobrecarrega a disponibilidade de horas-aula para a disciplina. Também demanda entender melhor como se dá a produção textual e os debates, assim como em que frequência isso ocorre.
71	Matemática VI	OK
72	Programação Web VI	OK
73	Projeto Integrador III	Apesar da proposta no Objetivo Geral, o que se vê é a um projeto que lida apenas com as disciplinas consideradas hierarquicamente importantes para o curso, deixando boa parte dos componentes curriculares do Ensino Médio de fora.

6º Semestre (continuação)

Ordem	Disciplinas	Observação
74	Sociologia VI	Excelente proposta. Uma oportunidade de revisão e aprofundamento, assim como o desenvolvimento de diversas ações interdisciplinares, debates, CTS, produção textual e multimídia, principalmente com Sociologia. Também é fundamental desenvolver as relações pertinentes aos conceitos marxistas de infraestrutura e superestrutura, os estamentos na sociedade, a violência e o uso da violência pelo Estado, a construção da democracia ficcional calcada na lógica da retórica e de discursos vazios, à cidadania parcial, o republicanismo as avessas, as anomalias da democracia representativa e o aparelhamento do Estado.
75	Web Design V	OK

Quadro 06: Análise de Ementa – 6º Semestre
Fonte: IFRJ, 2017, p. 23-208

Disciplinas Optativas

Ordem	Disciplinas	Observação
76	Língua Espanhola I	OK
77	Língua Espanhola II	OK
78	Língua Espanhola III	OK

Quadro 07: Análise de Ementa – Disciplinas Optativas
Fonte: IFRJ, 2017, p. 23-208

Estágio Curricular Supervisionado

Disciplinas	Observação
Estágio Curricular Supervisionado (Não obrigatório)	Apesar de não obrigatório, proposta é muito interessante.

Quadro 08: Análise de Ementa – Estágio Curricular Supervisionado
Fonte: IFRJ, 2017, p. 23-208

APÊNDICE B – QUADRO GERAL DOS DISPOSITIVOS LEGAIS

Apresenta um quadro por semestre contendo uma avaliação do conteúdo das ementas das principais disciplinas que são objeto da pesquisa, junto ao respectivo plano de ensino estruturado para cada uma dessas disciplinas, conforme a matriz curricular do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio de 2018, aprovado pelo Conselho Superior/IFRJ: Resolução nº 53 de 08 de dezembro de 2017.

Legislações gerais da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs

Ordem	Dispositivo Legal	Objetivo
1	Lei nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).
2	Lei nº 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
3	Lei nº 10.639/2003	Altera a Lei no 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
4	Resolução CNE/CP nº 1/2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
5	Lei nº 11.645/2008	Altera a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
6	Lei nº 11.331/2006	Acrescenta parágrafo ao art. 44 da Lei nº 9.394/1996, para o processo seletivo de acesso a cursos superiores de graduação.
7	Lei nº 11.741/2008	Altera dispositivos da Lei no 9.394/1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
8	Lei nº 12.796/2013	Altera a Lei no 9.394/1996 – para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.
9	Lei nº 13.168/2015	Altera a redação do § 1º do art. 47, da Lei nº 9.394/1996 – LDB.

Ordem	Dispositivo Legal	Objetivo
10	Lei nº 13.415/2017	Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação, a Consolidação das leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
11	Lei nº 13.632/2018	Altera a Lei nº 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.
12	Lei nº 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
13	Decreto nº 6.986/2009	Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos.
14	Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
15	Resolução CNE/CP nº 1/2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
16	Lei nº 11.940/2009	Estabelece 2009 como Ano da Educação Profissional e Tecnológica e o dia 23 de setembro como o Dia Nacional dos Profissionais de Nível Técnico.
17	Resolução CNE/CEB nº 2/2020	Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
18	Decreto nº 5.840/2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.
19	Resolução CNE/CEB nº 01/2021	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Ordem	Dispositivo Legal	Objetivo
20	Lei nº 10.861/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
21	Decreto nº 9.235/2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições da educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
22	Portaria Normativa nº 840/2018	Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.
23	Portaria nº 413/2016	Aprova, em extrato, a terceira edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos Superiores de Tecnologia.
24	Resolução CNE/CES nº 2/2007	Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.
25	Decreto nº 8.752/2019	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
26	Resolução CNE/CP nº 2/2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
27	Resolução CNE/CP nº 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (somente para os Cursos de Pedagogia).
28	Decreto nº 5.626/2005; Lei nº 10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.
29	Lei nº 9.795/2009	Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.
30	Resolução CNE/CP nº 2/2012	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
31	Resolução CNE/CP nº 1/2012	Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Quadro 09: Legislações gerais da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs

Fonte: o autor

Legislações Étnico-raciais da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs

Ordem	Dispositivo Legal	Objetivo
1	Lei nº 12.416/2011	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.
2	Lei nº 11.645/2008	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
3	Lei nº 10.639/2003	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
4	Lei nº 12.711/2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
5	Lei nº 12.288/2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
6	Decreto nº 65.810/1969	Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial.
7	Decreto nº 7.824/2012	Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
8	Resolução CNE/CP nº 01/2004	Instituiu diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
9	Parecer CNE/CEB nº 04/2017	Regulamenta Diretrizes Operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural, referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino de Educação Básica e de Educação Superior em todo o território nacional.
10	Portaria Normativa MPOG nº 4/2018	Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.
11	Portaria SGP/SEDGG/ME nº 14.635/2021	Altera a Portaria Normativa SGP/MP nº 4, de 6 de abril de 2018, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

Ordem	Dispositivo Legal	Objetivo
12	Portaria FUNAI nº 849/2009	Determina as orientações para a seleção dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior.
13	Manual/2006	Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Quadro 10: Legislações Étnico-raciais da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs

Fonte: o autor

Legislações da Educação Especial da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs

Ordem	Dispositivo Legal	Objetivo
1	Lei nº 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2	Lei nº 10.048/2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
3	Lei nº 10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
4	Lei nº 10.845/2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
5	Lei nº 11.126/2005	Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
6	Lei nº 12.711/2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências [cotas].
7	Lei nº 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
8	Lei nº 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
9	Lei nº 13.409/2016	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
10	Lei nº 14.126/2021	Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.
11	Lei nº 14.254/2021	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
12	Decreto nº 3.298/1999	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Ordem	Dispositivo Legal	Objetivo
13	Decreto nº 3.956/2001	(Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
14	Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade.
15	Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
16	Decreto nº 186/2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
17	Decreto nº 6.049/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
18	Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Quadro 11: Legislações da Educação Especial da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs

Fonte: o autor

Legislações de Educação a Distância da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs

Ordem	Dispositivo Legal	Objetivo
1	Decreto nº 9.057/2017	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2	Resolução CNE/CES nº 01/2018	Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação.
3	Resolução CNE/CP nº 01/2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
4	Portaria Normativa MEC nº 11/2017	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017.
5	Portaria Normativa MEC nº 20/2017	Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino.
6	Portaria Normativa MEC nº 741/2018	Altera a Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017, que dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino.
7	Portaria Normativa MEC nº 742/2018	Altera a Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017, que dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos.
8	Portaria MEC nº 275/2018	Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância.
9	Portaria MEC nº 2.117/2019	Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

Quadro 12: Legislações de Educação a Distância da Educação Básica e Superior relacionadas aos IFs

Fonte: o autor

ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO ANALISADO

Quadros com a descrição da matriz curricular do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio de 2018, aprovado pelo Conselho Superior/IFRJ: Resolução nº 53 de 08 de dezembro de 2017:

1º Semestre

Ordem	Código	Disciplinas	Atividade	Carga Horária Semanal (H/A)	Carga Horária Semestral (horas)
1		Artes I	T/P	3	40,5
2		Educação Física I	T/P	2	27,0
3		Filosofia I	T/P	2	27,0
4		Geografia I	T/P	2	54,0
5		Inglês para Fins Específicos I	T/P	4	54,0
6		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	T/P	4	54,0
7		Matemática I	T/P	4	54,0
8		Multimídia para Internet	T/P	3	40,5
9		Princípio de Design e Projeto Gráfico	T/P	3	40,5
10		Química I	T/P	4	54,0
11		Sociologia I	T/P	2	27,0
12		Web Design I	T/P	3	40,5
Total				38	513,0

Obs.: 1- T=Teoria P=Prática T/P=Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos, Total de 18 semanas por semestre

Quadro 13: Matriz Curricular – 1º Semestre
Fonte: IFRJ, 2017, p. 15-18

2º Semestre

Ordem	Código	Disciplinas	Atividade	Carga Horária Semanal (H/A)	Carga Horária Semestral (horas)
13		Artes II	T/P	3	40,5
14		Biologia I	T/P	4	54,0
15		Filosofia II	T/P	2	27,0
16		História I	T/P	4	54,0
17		Inglês para Fins Específicos II	T/P	4	54,0
18		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	T/P	4	54,0
19		Matemática II	T/P	4	54,0
20		Metodologia de Projeto	T/P	3	40,5
21		Programação Web I	T/P	6	81,0
22		Projeto Integrador I	T/P	2	27,0
23		Sociologia II	T/P	2	27,0
24		Web Design II	T/P	3	40,5
Total				41	553,5

Obs.: 1- T=Teoria P=Prática T/P=Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos, Total de 18 semanas por semestre

Quadro 14: Matriz Curricular – 2º Semestre
Fonte: IFRJ, 2017, p. 15-18

3º Semestre

Ordem	Código	Disciplinas	Atividade	Carga Horária Semanal (H/A)	Carga Horária Semestral (horas)
25		Banco de Dados I	T/P	3	40,5
26		Design de Interfaces	T/P	3	40,5
27		Educação Física II	T/P	2	27,0
28		Filosofia III	T/P	2	27,0
29		Geografia II	T/P	4	54,0
30		Inglês para Fins Específicos III	T/P	4	54,0
31		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III	T/P	4	54,0
32		Matemática III	T/P	4	54,0
33		Programação Web II	T/P	3	40,5
34		Química II	T/P	4	54,0
35		Redes / Internet – Protocolo TCP/IP	T/P	3	40,5
36		Sociologia III	T/P	2	27,0
Total				38	513,0

Obs.: 1- T=Teoria P=Prática T/P=Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos, Total de 18 semanas por semestre

Quadro 15: Matriz Curricular – 3º Semestre
Fonte: IFRJ, 2017, p. 15-18

4º Semestre

Ordem	Código	Disciplinas	Atividade	Carga Horária Semanal (H/A)	Carga Horária Semestral (horas)
37		Banco de Dados II	T/P	3	40,5
38		Biologia II	T/P	4	54,0
39		Designa de Experiência	T/P	3	40,5
40		Educação Física III	T/P	2	27,0
41		Filosofia IV	T/P	2	27,0
42		Física I	T/P	4	54,0
43		História II	T/P	4	54,0
44		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV	T/P	4	54,0
45		Matemática IV	T/P	4	54,0
46		Programação Web III	T/P	3	40,5
47		Projeto Integrador II	T/P	2	27,0
48		Sociologia IV	T/P	2	27,0
48		Web Design III	T/P	3	40,5
Total				40	540,0

Obs.: 1- T=Teoria P=Prática T/P=Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos, Total de 18 semanas por semestre

Quadro 16: Matriz Curricular – 4º Semestre
Fonte: IFRJ, 2017, p. 15-18

5º Semestre

Ordem	Código	Disciplinas	Atividade	Carga Horária Semanal (H/A)	Carga Horária Semestral (horas)
50		Educação Física IV	T/P	2	27,0
51		Filosofia V	T/P	2	27,0
52		Física II	T/P	4	54,0
53		Geografia III	T/P	4	54,0
54		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V	T/P	4	54,0
55		Marketing Digital	T/P	3	40,5
56		Matemática V	T/P	4	54,0
57		Programação Web IV	T/P	3	40,5
58		Programação Web V	T/P	3	40,5
59		Química III	T/P	4	54,0
60		Segurança para Web	T/P	3	40,5
61		Sociologia V	T/P	2	27,0
62		Web Design IV	T/P	3	40,5
Total				41	553,5

Obs.: 1- T=Teoria P=Prática T/P=Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos, Total de 18 semanas por semestre

Quadro 17: Matriz Curricular – 5º Semestre
Fonte: IFRJ, 2017, p. 15-18

6º Semestre

Ordem	Código	Disciplinas	Atividade	Carga Horária Semanal (H/A)	Carga Horária Semestral (horas)
63		Biologia III	T/P	4	54,0
64		Desenvolvimento para Dispositivos Móveis	T/P	3	40,5
65		Educação Física V	T/P	2	27,0
66		Empreendedorismo	T/P	2	27,0
67		Filosofia VI	T/P	2	27,0
68		Física III	T/P	4	54,0
69		História III	T/P	4	54,0
70		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira VI	T/P	4	54,0
71		Matemática VI	T/P	4	54,0
72		Programação Web VI	T/P	2	27,0
73		Projeto Integrador III	T/P	3	40,5
74		Sociologia VI	T/P	2	27,0
75		Web Design V	T/P	3	40,5
Total				39	526,5

Obs.: 1- T=Teoria P=Prática T/P=Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos, Total de 18 semanas por semestre

Quadro 18: Matriz Curricular – 6º Semestre
Fonte: IFRJ, 2017, p. 15-18

Disciplinas Optativas

Ordem	Código	Disciplinas	Atividade	Carga Horária Semanal (H/A)	Carga Horária Semestral (horas)
76		Língua Espanhola I *	T	2	27,0
77		Língua Espanhola II *	T	2	27,0
78		Língua Espanhola III *	T	2	27,0
Total				6	81,0

Obs.: * Oferecidas do 1º ao 6º semestres de acordo com a disponibilidade de horário

Quadro 19: Matriz Curricular – Disciplinas Optativas
Fonte: IFRJ, 2017, p. 15-18

Estágio Curricular Supervisionado

Disciplinas	Atividade	Carga Horária Total (horas)
Estágio Curricular Supervisionado (Não obrigatório)	P	240,0
Total		240,0

Obs.: * Oferecidas do 1º ao 6º semestres de acordo com a disponibilidade de horário

Quadro 20: Matriz Curricular – Estágio Curricular Supervisionado
Fonte: IFRJ, 2017, p. 15-18

ANEXO 2 – FLUXOGRAMA DO CURSO ANALISADO

Fluxograma da matriz curricular do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio de 2018, Aprovado pelo Conselho Superior/IFRJ: Resolução nº 53 de 08 de dezembro de 2017:

22

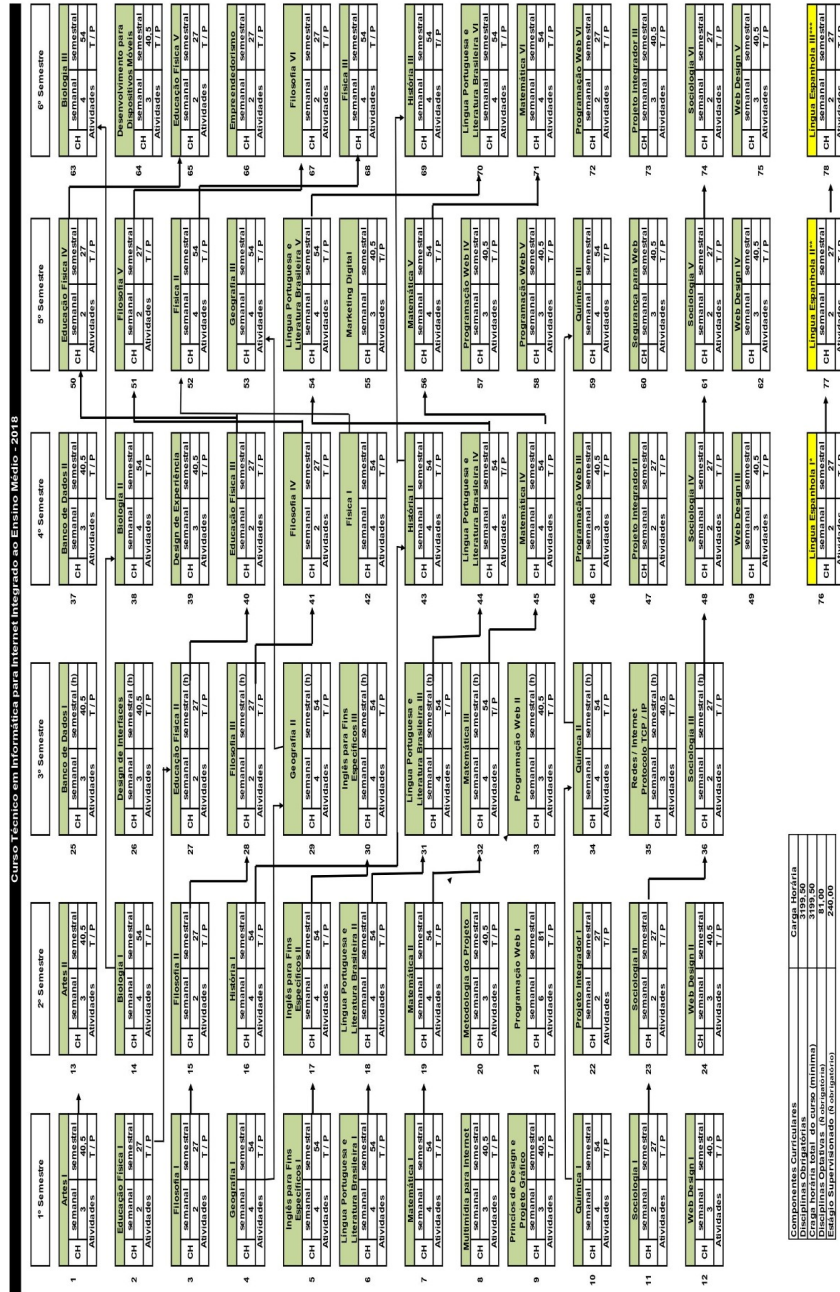


Figura 06: Fluxograma do Curso
Fonte: IFRJ, 2017, p. 22