UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese

O papel político do trabalho docente e a justiça social no Instituto Federal Farroupilha em tempos de educação neoliberal

Juliana Mezomo Cantarelli

Pelotas, 2020

Juliana Mezomo Cantarelli

O papel político do trabalho docente e a justiça social no Instituto Federal Farroupilha em tempos de educação neoliberal

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Àlvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C229p Cantarelli, Juliana Mezomo
O papel político do trabalho docente e a justiça social no Instituto Federal Farroupilha em tempos de educação neoliberal / Juliana Mezomo Cantarelli ; Alvaro Moreira Hypolito, orientador. — Pelotas, 2020.
190 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Papel político. 2. Trabalho docente. 3. Justiça social/Justiça curricular. 4. Neoliberalismo. 5. Instituto Federal Farroupilha. I. Hypolito, Alvaro Moreira, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Juliana Mezomo Cantarelli

O papel político do trabalho docente e a justiça social no Instituto Federal Farroupilha em tempos de educação neoliberal

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 27/02/2020

Banca examinadora:

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (Orientador)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof. Drª. Iana Gomes de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Drª Letícia Ramalho Brittes
Instituto Federal Farroupilha (IFFar)

Prof. Drª Simone Gonçalves da Silva
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Prof. Drª. Maria Cecília Lorea Leite
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

“Não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhor sozinho”.

(ERIC HOBSBAWM)

Agradecimentos

Gratidão!!!!

Escreveu Comte-Sponville (1995) que gratidão é um mistério, não pelo prazer que temos com ela, mas pelo obstáculo que com ela vencemos. Sentimos gratidão porque, geralmente, superamos algum obstáculo, algo nem sempre fácil de superar.

E assim foi esse período de 4 anos de doutoramento, com pequenos e grandes obstáculos, com muitas mudanças e transformações que envolveram lugares, trabalhos, família, amigos e amigas, enfim, a vida como um todo. Por isso, agradecer é o momento de olhar para tudo isso e poder afirmar que valeu a pena, valeu muito a pena. Mas, para que possa ter valido a pena, não bastou somente “a alma não ser pequena”, precisei do “outro”, dos outros e outras que percorreram comigo esse caminho. E para todos esses e essas é que aproveito esse momento para agradecer, mesmo sabendo que, às vezes, as palavras não conseguem descrever tudo aquilo que sentimentos e gostaríamos de dizer.

A meu pai Mauri e minha mãe Sônia que demonstram, até hoje, não só com palavras, mas com exemplos, a importância da coragem, da honra e da justiça. Amo vocês!!!

Ao Maurício, à Renata e Marlova com suas respectivas famílias... exemplos de pessoas que me mostram que realmente nada substitui a família e que ter irmão(ãos) é ter a certeza de que nunca estaremos só. Amo vocês!!!

Rafaela, Augusto (e, agora, também Bethiely) e Luiza, que souberam entender a importância desse meu momento e sempre me incentivaram nessa caminhada. A vocês que nunca me cobraram nada, mas sempre me deram muito, só posso dizer AMO MUITO, MUITO, MUITO VOCÊS!!!

Ao Cláudio, por estar a meu lado em todos os momentos, por se alegrar com minhas conquistas, me consolar nas decepções, e me dar força para sempre seguir adiante. Obrigada por todos esses anos juntos em que foste muito mais do que meu marido, foi sempre meu Companheiro. TE AMO MUITO!

A meus amigos e amigas, pois penso que amizade é um sentimento especial, pois, sem laços de parentescos, os escolhemos de livre e espontânea vontade, por identificação, e acabamos percorrendo juntos todas as travessias, sem nos importarmos com as turbulências do percurso. Obrigada a cada uma (um) em especial...

À Universidade Federal de Pelotas por oportunizar um curso de qualidade e gratuito para estudantes que buscam o crescimento e o desenvolvimento profissional.

Ao prof. Álvaro, meu orientador que acreditou em meu projeto e em minha capacidade para enfrentar esse desafio, oportunizando a realização deste sonho, sou eternamente grata pela confiança, pela amizade, pela paciência e competência com que me orientou e por todos os ensinamentos que me proporcionou. Minha admiração será eterna pelo profissional e ser humano que és.

A CAPES por ter-me possibilitado o auxílio financeiro para o Estágio Doutoral, na Universidade da Coruña, com o Professor Jurjo Torres Santomé.

Ao prof. Jurjo, minha eterna gratidão pela dedicação, pelo comprometimento, respeito e carinho para comigo e com meu trabalho. A convivência desses seis meses fez com que eu ampliasse ainda mais a admiração que já sentia.

Aos colegas, professores e professoras do IFFar, que aceitaram dispor de seu tempo para fornecerem os elementos necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras da banca por terem aceitado nosso convite e contribuído para com meu trabalho e meu crescimento.

Aos colegas do doutorado e, especialmente, do grupo de estudos Currículo, Gestão e Trabalho Docente, pelos debates, pelas trocas de experiências e pelos momentos compartilhados que contribuíram muito, não só para minha formação profissional, mas também como ser humano.

A todos os alunos e todas as alunas que fizeram e fazem parte de minha trajetória como educadora e que contribuem para minha própria conscientização da importância do papel político de meu trabalho como educadora.

“Gratidão por nada ser em vão.
Um passo de cada vez e a vida se torna uma evolução”.

Resumo

CANTARELLI, Juliana Mezomo. **O papel político do trabalho docente e a justiça social no Instituto Federal Farroupilha em tempos de educação neoliberal.** Orientador: Hypolito, Álvaro Moreira, 2020. 191folhas.Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A educação profissional tem o trabalho como princípio educativo, a intervenção social percebida como prática pedagógica, entrelaçando homem–cultura–tecnologia, proporcionando condições para a construção de cidadãos críticos e autônomos, que percebam o ser humano como motivo primeiro e principal de suas ações. Para tal, o IFFar oferta uma grande variedade de cursos em diversas modalidades. Porém, o curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é o que este trabalho investiga, visto que sua oferta deve ser a prioridade dos Institutos Federais. Nesta perspectiva, através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de análise documental e de um estudo de caso, tendo como instrumento de investigação a entrevista compreensiva e a análise de livro didático, este trabalho teve como objetivo geral analisar o papel político do trabalho docente e sua relação com a justiça social em tempos de educação neoliberal. Partindo desse objetivo geral, delinearam-se como objetivos específicos: verificar que significados são construídos pelos professores e professoras entre os objetivos da Educação Profissional, a missão do IFFar e a práxis; investigar como as práticas discursivas de professores e professoras são permeadas pelos valores neoliberais e/ou de justiça social; examinar se os livros didáticos utilizados por professores e professoras sinalizam ou não para a educação como ferramenta da justiça social. A partir disso, defende-se, nesta tese, que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, segundo seus documentos, como política pública visando a contribuir para a justiça social e que a justiça curricular deve nortear o trabalho docente. Todavia, os docentes vivem uma situação, por vezes, ambivalente entre uma perspectiva engajada e uma perspectiva de aderência ao discurso conservador neoliberal, o que mostra que se o professor/professora não tiver uma compreensão do papel político de seu trabalho, dificilmente a justiça curricular será seu norte e, consequentemente, a justiça social terá menos probabilidade de se efetivar.

Palavras-chave: papel político; trabalho docente; justiça social; justiça curricular; neoliberalismo; Instituto Federal Farroupilha; educação profissional.

Abstract

CANTARELLI, Juliana Mezomo. **The political role of teaching work and social justice at the Instituto Federal Farroupilha in times of neoliberal education.** 2020. Hypolito, Álvaro Moreira. Doctoral Thesis (Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

The Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha - IFFar, was created by Act 11,892, of December 29, 2008. Professional education has labor as an educational principle, social intervention understood as a pedagogical practice, intertwining human – culture– technology, providing conditions for the construction of critical and autonomous citizens, who perceive the human being as the main reason for their actions. To this end, IFFar offers a wide variety of courses in different modalities. However, the Professional Education Integrated to High School course is what this dissertation investigates, since this course should be the priority of the Federal Institutes. In this perspective, through a qualitative research, a case study, having as instrument the comprehensive interview and textbook analysis, this research had as general objective to analyze the political role of the teaching work and its relation with social justice in times of neoliberal education. Starting from this general objective, specific goals were outlined: to verify what meanings are constructed by teachers amongst the objectives of Professional Education, the mission of IFFar and its praxis; to investigate how the teachers' discursive practices are permeated by neoliberal and/or social justice values; to examine whether the textbooks used by teachers signal or not for education as a tool of social justice. From this, it is defended in this PhD Dissertation that the Federal Institutes of Education, Science and Technology were created, according to their documents, as public policy aiming to contribute to social justice and that curricular justice should guide the teaching work. However, teachers experience a situation that is sometimes ambivalent between an engaged perspective and a perspective of adherence to the neoliberal conservative discourse, which shows that if the teachers does not have an understanding of the political role of their work, curricular justice will hardly be their practice and, consequently, social justice is less likely to take effect.

Keywords: political role; teaching work; social justice; curricular justice; neoliberalism; Federal Institute Farroupilha; vocational education.

Lista de Abreviaturas e Siglas

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Conselho do Livro Técnico e Didático
CONSUP	Conselho Superior
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EBPTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAE	Fundação de Apoio ao Estudante
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
NEAB	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas
	OCDE

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetizaçãode Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRISA	Promotora de Informaciones, Sociedad Anónima
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RS	Rio Grande do Sul
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Sumário

De onde eu falo e o porquê da pesquisa.....12

Estágio Doutoral Sanduíche na Universidade da Coruña (Galícia, Espanha) ...15

1 Os caminhos da pesquisa.....17

1.1 Apresentando e problematizando o tema.....17

1.2 O itinerário investigativo da pesquisa 23

1.2.1 Abordagem metodológica.....24

1.2.2 Contexto da Investigação 27

1.3 Justiça social a partir de Nacy Fraser.....30

2 Institutos Federais, curso Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio e a relação com a Justiça Social 36

2.1 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifs e os documentos de inspiração.....36

2.2 Instituto Federal Farroupilha – IFFar e a justiça social a partir da legislação.....42

2.2.1 O IFFar e sua "missão" institucional 44

2.2.2 O IFFar, o PDI e o papel docente nesse contexto educacional 48

2.2.3 Projeto Político Pedagógico dos cursos do Ensino Médio Integrado e a importância dos núcleos na construção do estudante. 54

2.3 Justiça Social, IFFar e Ensino Técnico Profissionalizante 66

3 A educação em tempos de neoliberalismo.....70

3.1 Do liberalismo ao neoliberalismo: transformações na concepção de homem e de sociedade.....70

3.2 A teoria do capital humano e a educação como mercadoria.....76

3.2.1 A Educação a partir da Teoria do Capital Humano. 79
3.2.2 Políticas públicas, capital humano e a luta de classes no contexto educacional do IFFar. 84
3.2.3 A influência do capital humano no conceito de qualidade na educação 87
3.3 A Educação com Mercadoria 92
4 Trabalho docente: papel político da professora e do professor e justiça social 101
4.1 Papel político e trabalho docente 101
4.2 Noção de classe social e a construção política da professora e do professor 110
4.3 Finalidade do Trabalho docente, papel da Educação e o Cotidiano Escolar 122
5 Trabalho docente, Justiça Curricular e o livro didático na sala de aula: implicações para a justiça social 129
5.1 Trabalho docente, Educação e Justiça Curricular 129
5.2 Justiça Curricular e o Livro Didático como ferramenta política 136
5.2.1 O livro didático no Brasil: trajetórias, contextos e finalidades. 138
5.2.2 As editoras e a produção de livros didáticos no Brasil 147
5.2.2.1 Editora FTD S.A 148
5.2.2.2 Editora Moderna LTDA 148
5.2.2.3 Editora Saraiva 149
5.2.3 Os livros didáticos analisados e a justiça curricular 150
5.2.3.1 Analisando os livros didáticos de Biologia, História, Língua Portuguesa e Matemática 152
Considerações 164
Referências 170
Apêndices 178
Ficha de análise de livro didático 179
Roteiro para entrevista 188

De onde eu falo e o porquê da pesquisa

Sou mulher, branca e tive o privilégio de nascer em uma família com favoráveis condições sociais e econômicas. Apesar disso, deixei “alegremente” a escola ao concluir, apesar do desânimo, o Ensino Médio, pois essa não despertava em mim nenhum sentimento além do de pensar no que “ser” após finalizar essa etapa.

Com esse sentimento, concluí o Ensino Médio, participei de movimentos sociais e atuei politicamente no pequeno município em que residia.Trabalhei, casei, tive meus três filhos (Rafaela, Augusto e Luiza) e, pelos acasos da vida e sem nem mesmo saber “por que” e o “que” estava fazendo, retornei aos bancos escolares para cursar Ciências Sociais, 13 anos após ter concluído o Ensino Médio.

Formada, após um curto período lecionando em uma escola privada, tornei-me professora da Rede Pública Estadual do RS e posso afirmar que esse período foi de grande importância e relevância para pensar a educação, a Escola e o ser “Professora”. Nesse período, a partir de muitas reflexões, dúvidas e questionamentos, além do contato direto com as diferentes realidades dos estudantes que lá cursavam o Ensino Médio, na única escola pública desse nível de ensino da cidade, fui buscar no mestrado em Educação, da UFSM, conhecimentos que contribuíssem para com minha formação.

No mestrado em Educação da UFSM, como integrante da linha de pesquisa “Práticas escolares e políticas públicas”, apresentei, em 2012, a dissertação “A linguagem como forma de violência na relação professor-aluno em sala de aula”. Essa teve como objetivo analisar a violência provocada, mesmo que não intencionalmente, pelo professor/professora através da linguagem e qual seu entendimento sobre essa questão. Pude perceber, com esse trabalho, que muitos docentes não entendem suas ações como violentas, visto que há uma naturalização de determinados atos que assim passam despercebidos no cotidiano escolar.

Assim, o mestrado foi um período de construção de conhecimento e de muitas aprendizagens que me fizeram pensar sobre possibilidades, funções,

objetivos e finalidades da escola, bem como sobre o papel do professor e da professora em relação a essas questões e perspectivas. Por isso, faço minhas as palavras de Minayo (2004, p. 17), quando afirma que a pesquisa é uma prática teórica e que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas”.

Interesses e circunstâncias que se fizeram novamente presentes quando, em 2014, estudando para o concurso público de docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, me debrucei sobre suas diretrizes, legislações, pareceres etc. No decorrer desse período de estudos dos documentos, somado à minha experiência e vivência na escola pública estadual, pude perceber que a educação podia ter um sentido mais amplo do que “apenas” uma formação científica, mas contribuir para a transformação da vida do ser humano em vários aspectos, inclusive nas questões relacionadas ao próprio reconhecimento de si e da sociedade em que se está inserido.

Entretanto, quando nomeada para um campus do IFFar, participando de reuniões pedagógicas e conselhos de classe e convivendo com os estudantes em salas de aula, comecei a me indagar sobre como a prática, muitas vezes, pode não acompanhar a teoria, tornando o cotidiano das instituições diferente de seus objetivos e finalidades. Sendo assim, apesar de se estar no mesmo espaço, sendo orientados pelos mesmos documentos, pode se ter perspectivas e olhares muito distintos em relação à educação e às escolas em que se trabalha, resultando então em diferentes entendimentos sobre o papel do trabalho docente. Contudo, o resultado do trabalho docente sempre vai suscitar implicações, sejam positivas ou negativas, na vida não só acadêmica dos estudantes, mas também em suas escolhas e persepctivas como ser humano, afinal, o mundo pode ser visto a partir de diferentes pontos que não necessariamente levam para a mesma direção.

Nesse sentido, aponta Carbonell Sebarroja (2019, p. 62) que

> O mundo pode ser visto de muitas maneiras. Com os olhos de uma criança, de um jovem, de um adulto ou de um idoso. De um homem ou de uma mulher. De alguém que se encontra bem de saúde ou de quem sofre uma grave enfermidade. Com olhos de turista, de imigrante, de investidor imobiliário, de político, de arquiteto, de lojista, de cientista, de artista ou de filósofo. Ou com olhos de individuos de distinta ideología e condição social. Portanto, de acordo com as lentes usadas, as diferentes perspectivas são capturadas, a visão é fixada em diferentes pontos, diferentes graus de sensibilidade são mostrados e uma ordem de prioridades é estabelecida ao emitir um julgamento sobre esse mundo e escolher como gostaríamos de

> viver. De fato, existem muitas maneiras de ler o mundo e se colocar nele, tendo em mente que em seu conhecimento se acumulam todos os conhecimentos. Por isso, é tão importante colocar-se no lugar do outro.

Porém, colocar-se no lugar do outro, desprender-se dos próprios valores, de juízos, crenças, opiniões, senso comum etc., isto é, ver o mundo a partir da lente de outras pessoas, nem sempre é uma tarefa fácil, no entanto, muitas vezes, imprescindível. Afinal, a partir de outro olhar, que também não é neutro, mas abalizado nos documentos que regem a Instituição, é que o trabalho docente deveria desenvolver seu papel político. Papel político do trabalho docente não relacionado à culpa ou caridade, muito menos a siglas partidárias, mas na percepção de que temos responsabilidades que fazem parte de nosso "papel" como profissional docente e que vão além dos conhecimentos específicos de nossa área de formação e atuação.

Com isso e a partir dessas reflexões e desacomodações que esse tema me provoca, apresento a tese intitulada "O Papel Político do Trabalho Docente e a Justiça Social no Instituto Federal Farroupilha em tempos de educação neoliberal". Nela defendo que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, segundo seus documentos, como política pública visando a contribuir para a justiça social e, para tal, a justiça curricular deve nortear o trabalho docente. Entretanto, se o professor e a professora não tiver uma compreensão do papel político de seu trabalho dificilmente a justiça curricular será seu norte e, consequentemente, a justiça social terá menos probabilidade de se efetivar.

Espero que, por intermédio desta tese e das reflexões por ela provocadas, de algum modo, se possa contribuir para que cada vez mais o Instituto Federal Farroupilha seja uma Instituição de ensino pública, gratuita e de qualidade. E que cada vez mais desenvolva sua missão de "Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável", a partir dos valores da "ética, solidariedade, responsabilidade social e ambiental, comprometimento, transparência, respeito e gestão democrática".

Estágio Doutoral Sanduíche na Universidade da Coruña (Galícia, Espanha)

Com o intuito de aprofundar questões relacionadas a esta pesquisa, realizei o Estágio doutoral sanduíche na Universidade da Coruña, na Facultade de Ciéncias da Educación de A Coruña, Galícia, Espanha. Deu-se no período de 01 de outubro de 2018 a 31 de março de 2019, com a orientação do Professor Doutor Jurjo Torres Santomé.

Neste período, tive a oportunidade de estudar e usufruir da biblioteca, o que foi fundamental para o aprofundamento e a qualificação do referencial teórico devido à quantidade de bibliografias disponíveis em seu acervo. Também, tive a oportunidade de participar de várias atividades acadêmicas, culturais e pedagógicas, dentre as quais destaco: aulas com o professor Jurjo Torres Santomé, palestras, como a do professor Jaume Carbonell Sebarroja (La Educación Política), além de debates sobre diferentes temas que envolvem a sociedade, a escola e o ser humano de maneira geral. Do mesmo modo, destaco o intervalo do almoço no restaurante da Universidade que, através das rodas de conversas com muitos professores e professoras que lá trabalham, se tornou uma oportunidade para construção de laços de amizade, como para aprender sobre a Espanha e sobre seu modelo de vida, educação e coletividade.

Além disso, a experiência profissional e acadêmica do professor Jurjo Torres Santomé, bem como sua visão e seu conhecimento de mundo representou um recurso notável ao desenvolvimento de meus estudos sobre políticas educacionais, trabalho docente, currículo e livro didático. Este estágio também me proporcionou um avanço nos estudos a partir da metodologia de investigação etnográfica e qualitativa, especialmente no estudo de caso e recursos didáticos, como o do “livro texto”. Todo conhecimento adquirido, concomitante com a convivência universitária e com o professor Jurjo nesses 6 (seis) meses, resultou, além da qualificação dos capítulos já anteriormente pensados para o trabalho, na reestruturação do capítulo 5 com a inclusão do livro didático nas questões que envolvem a justiça curricular.

Sendo assim, a experiência do estágio doutoral foi de suma importância tanto para minha formação acadêmica como pessoal. Desse modo, só posso finalizar expondo minha gratidão ao Professor Álvaro, ao Professor Jurjo e a Capes por me proporcionarem essa experiência que certamente contribuiu não somente com minha tese e meus estudos, mas com minha busca constante de qualificação profissional e como ser humano.

1 Os caminhos da pesquisa

Este capítulo tem como objetivo apresentar e problematizar a pesquisa, seus objetivos, o itinerário investigativo percorrido, a abordagem metodológica escolhida e o contexto da investigação realizada. Além disso, apresento a concepção de justiça e de justiça social a partir de Nancy Fraser, autora utilizada para fundamentar parte desse trabalho.

1.1 Apresentando e problematizando o tema

O mundo vem se tornando cada vez mais complexo, diverso, com infinitas opções de consumo e de acesso. Desde criança, se aprende a competir e a se esforçar para atingir os objetivos e alcançar o sucesso, a realização pessoal, um lugar de destaque, um bom emprego, um bom salário. Com isso, muitas vezes, o "outro" passa a ser um obstáculo e o coletivo perde espaço tornando o ser humano individualista, centrado em seu próprio Eu e exclusivamente em suas próprias prioridades. Afinal, a meritocracia justifica o sucesso e o fracasso de cada um, bem como a posição na escala hierárquica de status social.

Nesse contexto, a educação se transforma em uma ferramenta que pode contribuir tanto para o sucesso como também para o fracasso. Afinal, o ser humano passa longo tempo na escola e o resultado desta "experiência" é entendida por muitas pessoas, inclusive docentes, como consequência unicamente do próprio esforço, dedicação, comprometimento e notas alcançadas. Entretanto, lembra Bourdieu (2007, p. 53) que

> Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Logo, sem considerar as desigualdades que cerceiam a vida de muitos e considerando todos iguais em direitos e deveres, a educação torna-se uma prática

humana usada para manutenção do modo capitalista de viver em sociedade, a favor da classe dominante que representa esse capital. Mas, pode também ser um instrumento de transformação social, dependendo das concepções teóricas que ordenarão os elementos da prática educacional (LUCKESI, 1994). Prática educacional que, segundo a legislação vigente, encarrega as escolas da responsabilidade social de educar. Com isso, Torres Santomé (2013, p. 227) afirma que as escolas “podem e devem desempenhar um papel muito mais ativo como espaço de resistência e denúncia dos discursos e das práticas que continuam a legitimar a marginalização no mundo de hoje e, em particular, dentro de seus muros”. Para tal, os docentes se tornam fundamentais em função de seu papel político e da finalidade de seu trabalho, visto que a educação envolve muito mais do que conhecimentos científicos, mas também questões culturais, econômicas e sociais.

Assim, Charlot (2013) afirma que, muitas vezes, a Pedagogia entendida como “ciência que trata da educação, que estuda os problemas relacionados com o seu desenvolvimento como um todo” acaba renegando a educação como fenômeno social. Com isso, contribui para com um papel ideológico que dissimula a relação presente entre educação e política, bem como o significado de classe presente nessa relação.

> Ela reinterpreta essas relações em termos estritamente culturais, aparentemente neutros do ponto de vista econômico e sociopolítico. A teorização pedagógica dos aspectos políticos da educação encontra, assim, limites precisos: a pedagogia só trata da política enquanto não desmascara a participação da educação na dominação de classe (CHARLOT, 2013, p.79).

Assim, a ideologia justifica a divisão social do trabalho e disfarça a luta de classes, seja na política, na moral, na religião, no direito, bem como na educação, espaço no qual é articulada a partir da ideia de cultura. Nesse sentido, Charlot (2013, p. 80) afirma que, através da ideologia, se constrói uma representação ilusória da realidade, em que, por meio dessa ilusão, se exerce uma ação mistificadora fazendo crer na autonomia de sua ideia, “construindo um sistema teórico que camufla e justifica a dominação de classe”. É importante destacar que esse sistema de ideias é ilusório, mas não necessariamente falso, tornando-o social e politicamente eficaz.

Nesse contexto, entende-se que, ideologicamente, a pedagogia reinterpreta o processo educacional articulado em torno da noção de cultura. Esse fato, segundo Charlot (2013, p. 81), acaba contribuindo para que haja:

> Um corte entre a teoria da educação e a realidade social; Uma transformação dos problemas da educação em problemas autônomos, teorizados em um sistema ideal; Uma justificação por parte desse sistema ideal do papel efetivo desempenhado pela educação na realidade social. Esse sistema deve mascarar, em última análise, as desigualdades sociais, tais como as encontradas na divisão do trabalho e na luta de classes.

Mascarando as desigualdades sociais e reinterpretando o processo educacional, muitas vezes, as ações passam a ser desenvolvidas à luz das políticas neoliberais. Essas produzem modificações não só na sociedade, mas também no entendimento em relação à função da escola e da educação, bem como do papel do docente nessa conjuntura (HYPOLITO; VIEIRA, 2002).

Com isso, muitas das mudanças de concepções e entendimentos do papel da professora e do professor na escola vieram embasadas e ancoradas no conceito da neutralidade científica. A neutralidade etimologicamente origina-se do latim *neuter,* significando *“ni uno ni otro, nilo uno nilo outro”*, e só não é entendida negativamente em casos específicos de justiça em relação a alguns direitos. Fora isso, a neutralidade e o ser neutro “consiste em não tomar partido diante de um conflito ou entre diferentes opiniões. Tem a ver com a indiferença, abstenção, inibição e, às vezes, com o medo e a covardia” (CARBONELL SEBARROJA, 2019, p. 28). Portanto, a neutralidade torna-se um álibi para que determinadas formas de agir, ser e pensar sejam justificadas não somente na sociedade em geral, mas também na escola. Porém, como afirma Carbonell Sebarroja (2019, p.26), “nada é neutro nem inocente, e tudo que acontece se deve a uma serie de causas e decisões realizadas pelos seres humanos, individual e coletivamente, gostando ou não, ainda que as vezes custe entendê-las”.

Desse modo, contrariando a ideia de neutralidade e entendendo o trabalho como princípio educativo e a intervenção social como prática pedagógica que entrelaça homem / cultura / tecnologia e proporciona condições para a construção de cidadãos críticos e autônomos, foram criados, em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse contexto, o trabalho como princípio educativo assinala que o ser humano se apropria da realidade para trasnformá-la, sendo sujeito de sua própria história. “Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre homem e a realidade material e social” (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 45).

Porém, é importante destacar que o trabalho também está relacionado à questão econômica, pois é através dele que se adquirem os meios necessários para a satisfação das necessidades, o que o torna alicerce para a profissionalização. Entretanto, expõe o Documento Base (2007, p. 45) que, sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Já a cultura, seguindo na mesma perspectiva do entrelaçamento, deve ser entendida de maneira ampla, englobando representações, comportamento, ou seja, o modo de vida de dada sociedade e abrange a produção de símbolos, representações, significados pertencentes a uma determinada população. Acrescenta-se ainda que essa concepção de cultura engloba formação geral e específica, característica do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio. Assim, a partir do conceito de cultura, consegue-se entender as várias concepções de sociedade “de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade” (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 47).

Em relação à tecnologia, sabe-se que, desde a revolução industrial, a ciência passa a ser uma força produtiva que se constitui a partir de duas características que relacionam ciência e tecnologia. A primeira relacionada ao desenvolvimento da produção industrial e a segunda à satisfação das necessidades humanas. Percebe-se então que a tecnologia “é uma extensão das capacidades humanas” (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 44). Desse modo, entende-se que a tecnologia deve servir para mediar ciência e produção.

Sendo assim, trabalho, cultura e tecnologia devem estar relacionados, contribuindo na formação integral do cidadão. Afinal, como afirma o Documento Base (2007, p. 45),

> Formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Entretanto, para que o profissional seja formado nessa perspectiva de entrelace entre trabalho, cultura e tecnologia, é necessário que as ações

pedagógicas também sejam pensadas a partir desses conceitos. Logo, o conhecimento não deve ser enciclopédico, mas embasado “no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele” (PACHECO, 2011, p. 14).

Percebe-se então como fundamental o papel do docente, pois é por seu intermédio que as políticas educacionais serão mais ou menos concretizadas, por meio do efetivo trabalho em sala de aula. Entretanto, o Documento Base (2007, p. 34) adverte que “nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social”. Porém, sabe-se que, muitas vezes, os docentes podem desenvolver seu trabalho conforme seu próprio entendimento em relação a seu papel e sua função dentro da instituição de ensino. Com isso, acabam incorporando determinadas ideologias a suas práticas e adaptando seu comportamento de acordo com as mesmas.

Nesse sentido, é importante lembrar Torres Santomé (2013), quando afirma ser uma tarefa urgente pensar sobre os condicionantes do trabalho e do cotidiano das escolas, tendo clareza do tipo de sociedade em que se vive e as consequências que isso acarreta também para a educação e a formação do estudante. O autor expõe que

> É preciso que sejam esclarecidas as dimensões políticas e ideológicas que condicionam o trabalho e a vida cotidiana das escolas, uma tarefa urgente em um mundo no qual a meritocracia e o avanço do positivismo nas políticas e pesquisas educacionais está [sic] encobrindo por completo as chaves que explicitam a desigualdade e as injustiças na sociedade e, consequentemente, nas instituições educativas (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 81).

Desigualdades e injustiças sociais envolvem tanto questões de ordem material como de reconhecimento do ser humano e de suas características, também dentro do sistema escolar. Com isso, os menos favorecidos acabam sendo diretamente prejudicados, pois precisam ainda mais do Estado e de suas instituições, como a escola, para mais facilmente tornarem-se cidadãos inseridos e reconhecidos na sociedade em que vivem.

Logo, entende-se que a educação deve contribuir para a produtividade e o crescimento tanto econômico como sociocultural do país. Porém, não deve fazer

desse objetivo seu único foco, negando uma importante e fundamental contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano.

> Uma educação que pretenda educar cidadãos para nosso tempo precisa insistir no desenvolvimento de habilidades e posturas que valorizem o conhecimento e colaborem com todas as pessoas e os grupos sociais. Esta meta implica estar consciente das distorções da informação pelas quais éramos e continuamos sendo dominados, estar cientes de nossos preconceitos e nossas falsas expectativas sobre as culturas e comunidades às quais não pertencemos. Estamos falando de uma educação que possibilite o aprendizado de como harmonizar os direitos individuais e coletivos como meio para continuar mantendo e desfrutando da riqueza e das possibilidades de um mundo onde a diversidade cultural é a norma (TORRES SANTOMÈ, 2013, p. 83).

Nesta perspectiva, de educação que entrelaça o indivíduo e a coletividade, contribuindo para o reconhecimento e uma vida economicamente digna, entende-se como essencial o papel político do professor e da professora, pois suas atividades incluem diferentes saberes, além de conteúdos específicos, que são provenientes de sua práxis. Assim, afirma Tardif (2012, p. 15) que “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”.

A partir dessas considerações, apresenta-se como problemática da pesquisa: Como se constitui o papel político do trabalho docente e sua relação com a justiça social, no Instituto Federal Farroupilha, em tempos de educação neoliberal? Concomitantemente, outros questionamentos se fazem pertinentes, destacando-se: que significações são construídas por professoras e professores entre os objetivos da Educação Profissional, a missão do IFFar e sua práxis? As práticas discursivas das professoras e dos professores são permeadas pelos valores neoliberais e/ou de justiça social? Os livros didáticos utilizados pelos docentes sinalizam para a educação como ferramenta da justiça social?

Sendo assim, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar o papel político do trabalho docente e sua relação com a justiça social no Instituto Federal Farroupilha em tempos de educação neoliberal. Partindo desse objetivo geral, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- compreender as significações construídas por professores e professoras entre os objetivos da Educação Profissional e a missão do IFFar presente nos documentos oficiais e a relação com sua práxis;

- investigar como as práticas discursivas de professores e professoras são permeadas pelos valores neoliberais e/ou de justiça social;

- analisar os livros didáticos utilizados por professores e professoras e suas relações e contradições como ferramenta pedagógica e política da justiça social.

1.2 O itinerário investigativo da pesquisa

O itinerário investigativo da pesquisa consistiu em demonstrar como os caminhos foram desenvolvidos em sua abordagem metodológica e estrutural. Desse modo, visando a contemplar os objetivos propostos na pesquisa, a tese apresenta a seguinte estruturação, após o decorrer deste primeiro capítulo intitulado “Os caminhos da pesquisa” que apresenta brevemente a pesquisadora, os percursos escolhidos e percorridos e o contexto da investigação realizada.

O capítulo 2, "Institutos Federais, curso Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio e a relação com a Justiça Social", tem como ponto de partida a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A referida lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais como uma política pública que visa a romper com a centralidade do foco econômico, convergindo educação profissional e tecnológica com os valores universais do homem, resgatando a cidadania e buscando a transformação social. A partir da referida lei, expõe-se a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, que, entre outros, oferece o curso Técnico em Agropecuária e o curso Técnico em Informática, ambos Integrados ao Ensino Médio. Concomitantemente, retorna-se ao conceito de Justiça Social e sua relação com os Institutos Federais e a “missão” que legalmente deve-se buscar contemplar, proporcionando um entendimento de sua função social e de sua importância para o desenvolvimento do país e para a vida de milhões de estudantes, especialmente os economicamente menos favorecidos.

O capítulo 3, denominado “Educação em tempos de neoliberalismo”, tem primeiramente como objetivo abordar a passagem do liberalismo ao neoliberalismo, apontando as transformações na concepção de homem e de sociedade acarretadas por esse novo modelo que não é somente econômico, mas também político e social. Por isso, este novo modo de vida acaba interferindo/refletindo também no modelo educacional, a partir do qual, através da teoria do capital humano, a educação passa a ser fortemente entendida como uma mercadoria e o sucesso e/ou fracasso como

mérito individual, de responsabilidade única e exclusiva de cada cidadão em particular.

“Trabalho docente: papel político da professora e do professor e a justiça social” é como se intitula o capítulo 4. Tem como objetivo analisar o papel político do trabalho docente e sua relação com a justiça social. Para tal, entende-se que a Política é “práxis humana” e a educação é política porque, conforme aponta Charlot (2013), ela transmite modelos, reflete realidades, difunde ideias sendo, ao mesmo tempo, vítima e propagadora da ideologia dominante. Já o trabalho docente, segundo Dalila Andrade de Oliveira (2010), é toda ação docente realizada no processo de educar. Desse modo, se política é uma práxis humana e a escola é política porque nela circulam ideias, realidades e transmissão não só de conhecimentos científicos, mas também modos de ser, agir e pensar, o docente tem um papel político. Entretanto, conforme o entendimento em relação a seu papel político, o docente poderá contribuir para a justiça social através de um currículo justo que contemple a formação humana integral, ou para a reprodução do sistema neoliberal que vê a escola como possiblidade unicamente para o mercado de trabalho.

Intitulado “Justiça curricular e o Livro Didático na sala de aula: implicações para a justiça social”, o capítulo 5 tem como objetivo analisar o papel da justiça curricular em prol de uma educação de qualidade e que vise a contribuir para a justiça social. Também, ponderar em que medida o livro didático, além de ser uma ferramenta pedagógica, é também uma ferramenta política que contribuirá para a construção de um modelo neoliberal ou de justiça social, dependendo da abordagem de sociedade que apresentará. Para tal, foi analisado um livro didático de cada área do conhecimento, utilizados nas aulas do 1º ano dos cursos técnicos em Agropecuária e em Informática, ambos integrados ao ensino médio.

1.2.1 Abordagem metodológica

Considerando o propósito da investigação, primeiramente, foi realizada uma pesquisa documental. Essa teve como finalidade a apropriação de dados referentes à Educação Profissional no Brasil e ao Instituto Federal Farroupilha em particular, contemplando o entendimento necessário para que as investigações pudessem ser articuladas.

Desta forma, dentre os documentos que foram utilizados para análise e apropriação de dados, destacam-se:

- Diretrizes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – 2014-2018, para os Institutos Federais;
- Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, dezembro de 2007;
- Estatuto do Instituto Federal Farroupilha, 2009;
- Lei de criação dos Institutos Federais nº 11.892/2008;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/96;
- Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, (2014 – 2018 e 2019 – 2026);
- Programa Permanência e Êxito do Instituto Federal Farroupilha, 2015;
- Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, unificado em 2014;
- Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, unificado em 2014; e
- Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.

Além disso, sabe-se que toda pesquisa exige do pesquisador um método que oriente seu percurso durante a investigação. Esse método deve ser escolhido considerando a problemática a ser investigada (LÜDKE, 1986). Como o objetivo desse trabalho envolveu analisar o papel político do trabalho docente e sua relação com a justiça social no Instituto Federal Farroupilha, em tempos de educação neoliberal, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa.

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21-22).

Além disso, é importante destacar que a pesquisa qualitativa possibilita o convívio direto e intensificado do pesquisador com seu objeto de estudo e a apreensão de informações que emergem do contexto no qual se encontra o objeto investigado, neste caso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Farroupilha (LÜDKE, 1986). Logo, a perspectiva que permitiu obter as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação foi o estudo de caso.

Um estudo de caso, segundo André (1995, p. 31), deve ser “um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou grupo social”. Soma-se a isso o fato de que representa as diferentes e, por vezes, as abordagens conflitantes que se fazem presentes em determinada situação. Sendo assim, o estudo de caso é, ao mesmo tempo, simples e específico, como de um trabalhor ou de uma única instituição, e também distinto, pois é singular e traz o interesse próprio de quem expõe a abordagem, isto é, apresenta características peculiares, mas igualmente permite generalizações. São “generalizações naturalísticas que ocorre em função do conhecimento experimental do sujeito no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais” (LÜDKE, 1986, p. 19).

Contudo, é importante destacar que, mesmo considerando a possibilidade de generalizações, o intuito de um estudo de caso não é tornar uma verdade absoluta, mas entender que a realidade, muitas vezes, é percebida de maneiras e pontos de vista diferentes e, portanto, possível de ser (re)pensada. Assim sendo, “não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia” (ZAGO, 2003, p. 292).

Considerando a temática da pesquisa, foi utilizada, como principal instrumento, a entrevista. Esta, segundo Martins (2006, p. 27), “tem como objetivo básico entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador”.

No entanto, cabe destacar que não há uma receita pronta, um roteiro fixo a ser seguido que pode ser utilizado para todas as entrevistas. Zago (2003, p. 294) relata que o fundamental “é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões”.

Desse modo, é pertinente ter a clareza de que a escolha por qualquer instrumento metodológico, seja ele entrevista ou não, nunca é neutro. É embasado no problema a ser estudado, interrogações provocadas e na busca de táticas para

respondê-las. A partir disso é que “definimos então a natureza da entrevista e a maneira como ela será conduzida para melhor se ajustar às nossas preocupações” (ZAGO, 2003, p. 294).

Considerando as preocupações desta pesquisa, optou-se pela entrevista compreensiva. Conforme Kaufmann (2013, p. 68), “a particularidade da entrevista compreensiva é a de utilizar as técnicas de investigação como instrumentos flexíveis e evolutivos: a caixa de ferramentas está sempre aberta e a invenção metodológica é rigorosa”. Nesse sentido, apropriando-se da entrevista compreensiva dentro do contexto da abordagem qualitativa é possível construir a problemática de estudos durante a realização do percurso e de suas etapas. Isso significa que “a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação” (ZAGO, 2003, p. 295).

Assim, esse direcionamento não é fixo, visto que é dado em função de que a entrevista se desenvolve numa relação social, expressando realidades, sentimentos, situações e condições nas quais perguntas padronizadas não poderiam contemplar o ponto no qual a pesquisadora quer chegar. “Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante um roteiro de questões” (ZAGO, 2003, p 303).

O roteiro de questões, ou seja, “a sequência das perguntas deve ser lógica (é útil ordená-las por temas) e o conjunto coerente: o discurso sem nexo e o pot-pourri devem ser sistematicamente combatidos” (KAUFMANN, 2013, p. 75). Portanto, a construção prévia das perguntas, bem como o ordenamento das mesmas é importante para que a entrevista responda os questionamentos que se pretendem elucidar. Para tal, Zago (2003) expõe que a escuta atenta e reflexiva se torna fundamental e imprescindíveil se o objetivo é realizar um trabalho de qualidade e que cumpra verdadeiramente com os objetivos aos qual a pesquisadora propôs.

1.2.2 Contexto da Investigação

A pesquisa foi realizada em um dos campi que compõem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. O referido campus oferta 3 (três) cursos técnicos profissionais integrados ao Ensino Médio – Técnico em Agropecuária, Técnico em Comércio (PROEJA) e Técnico em Informática. Além

desses, oferta curso técnico subsequente (pós-médio), curso superior bacharelado e tecnólogo, bem como licenciaturas e pós-graduação em nível de especialização.

O quadro de servidores do campus é formado por 69 (sessenta e nove) docentes efetivos. Desses, 29 (vinte e nove) são do sexo masculino e 40 (quarenta) do sexo feminino. Em relação aos técnicos administrativos, tem-se 61 (sessenta e um) profissionais efetivos. Cabe destacar que o campus disponibiliza de um quadro extenso de profissionais que atuam em diversas áreas dando suporte aos estudantes, como médico(a), enfermeiro(a), dentista, psicólogo(a), nutricionista, assistente social, pedagogo(a), entre outros. Além disso, em função dos estudantes permanecerem na escola no período matutino e vespertino, são oferecidas três refeições ao dia (lanche manhã/tarde e almoço).

O curso Técnico em Agropecuária de Ensino Médio abarca 7 (sete) turmas, sendo 3 (três) primeiros, 2 (dois) segundos e 2 (dois) terceiros anos. Juntos, totalizam 193 (cento e noventa e três) estudantes. Desses, 82 (oitenta e dois) estão cursando os 1os anos, visto que se somam às 60 vagas ofertadas anualmente os estudantes repetentes, 58 (cinquenta e oito) os 2os anos e 53 (cinquenta e três) os 3os anos. Em cada processo seletivo são disponibilizadas 60 (sessenta) vagas para ingresso.

O Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é um dos primeiros cursos ofertado em praticamente todos os campi da Instituição, tendo uma forte tradição dentro do Instituto Federal Farroupilha. Além disso, o curso tem um público bem diverso que engloba adolescentes oriundos de assentamentos, pequenas, médias e grandes propriedades rurais, bem como aqueles que não têm nenhuma ligação com o meio rural.

O curso Técnico em Informática de Ensino Médio engloba 5 (cinco) turmas que juntas somam 116 (cento e dezesseis) estudantes. Dessas, 2 (duas) de 1os anos contendo 69 (sessenta e nove) estudantes, 2 (duas) de 2os anos com 34 (trinta e quatro) estudantes e 1 (uma) turma de 3º ano composta por 13 (treze) estudantes. Em cada processo seletivo são disponibilizadas 30 (trinta) vagas. É importante esclarecer que os dados aqui indicados fazem parte dos documentos vigentes até o ano de 2019.

A escolha dos docentes que atuam nos 1os ano dos referidos cursos se deu porque, segundo os dados do próprio Instituto Federal Farroupilha, obtidos através do Programa Permanência e Êxito (2015), é nesse nível/série, ou seja, no 1º ano de

ingresso no Instituto, que se encontra o maior índice de evasão e repetência de alunos e alunas. Corroborando com esses dados, tem-se aproximadamente 23 (vinte e três) estudantes dos respectivos cursos que solicitaram transferência para outra escola, somente no decorrer do 1º semestre do ano letivo de 2019.

Considerando a temática da pesquisa, participaram dela docentes selecionados da área básica, pois, mesmo sabendo da importância da área técnica para a formação geral do estudante, entende-se que é a partir das disciplinas propedêuticas que se tem maior oportunidade de trabalhar questões que envolvem a formação integral, a capacidade crítica e a reflexão por parte do estudante. Para tal, foram entrevistados docentes das disciplinas de Biologia, História, Língua Portuguesa e Matemática, contemplando assim as 4 (quatro) áreas do conhecimento. Optou-se por conceder nomes fictícios aos entrevistados visando a preservar suas identidades. As entrevistas foram semiestruturadas, a partir dos moldes da “entrevista compreensiva” fundamentada em Kaufmann (2013) e Zago (2003), como já explicitado anteriormente. O roteiro das entrevistas se encontra no Apêndice 1, ao final deste trabalho.

Além disso, também se realizou a análise de 4 (quatro) livros didáticos. A necessidade dessa análise se deu em razão de que “Sabemos que o conhecimento científico pode ser manipulado, algumas vezes com clara intenção política ou para favorecer determinados interesses privados, e outras vezes sem que esse tenha sido o objetivo explícito de quem o construiu” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 229). Portanto, no contexto escolar, o livro didático torna-se uma poderosa e importante ferramenta pedagógica e política, muitas vezes inquestionável e irrefutável, tanto por parte dos estudantes como também por muitos docentes. “Os livros didáticos selecionam, organizam e interpretam as informações para apresentá-las como verdades objetivas e neutras, ou seja, como o conhecimento e a verdade oficial” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 228).

Os livros selecionados foram os mesmos das disciplinas básicas dos docentes entrevistados, como uma ferramenta para confrontar dados, opiniões e entendimentos em relação à justiça curricular. Justiça curricular entendida como o resultado das ações desenvolvidas no contexto educacional, que visam, além da redistribuição, também ao reconhecimento, visto que tudo que é realizado leva em consideração todos os grupos sociais e a construção de um mundo mais justo, democrático e humano, contribuindo (in)diretamente para a justiça social (TORRES

SANTOMÉ, 2013). As análises dos livros didáticos se deram a partir da construção de um quadro de minha autoria, fundamentado nos estudos do professor Jurjo Torres Santomé (2017-2018), intitulado “Ficha técnica, estrutura e análise geral” que se encontra como apêndice 2 ao final da tese.

1.3 Justiça social a partir de Nacy Fraser

Para fundamentar a concepção de justiça e justiça social deste trabalho utilizam-se as ideias de Nancy Fraser[1], a partir de seu livro *Escalas de Justicia* (2012)[2]. Optou-se pela referida intelectual em função não só de se concordar com suas ideias, mas por entender que as mesmas contemplam o significado de justiça social previstos, explícita ou implicitamente, nos documentos que orientaram a criação, as finalidades e os objetivos que devem permear os Institutos Federais.

Segundo Nancy Fraser (2012), o mundo mudou e a globalização está modificando também a maneira de entender e falar sobre justiça. Nesse mundo globalizado, há cada vez mais pluralidade de questões, lutas e bandeiras rivais diante da tarefa de organizar e resolver os conflitos de justiça.

No período da Guerra Fria, as correntes políticas mais importantes convergiam na questão da distribuição que equiparava a justiça social com uma alocação imparcial de bens divisíveis, normalmente de natureza econômica. O imaginário distributivo hegemônico prestava certa credibilidade na balança moral.

Hoje, os conflitos são mais amplos, pois foram criados movimentos pedindo redistribuição, mas que enfrentam, além dos defensores do sistema econômico, os movimentos que buscam o reconhecimento das especificidades dos diferentes grupos, a representação política etc. Desse modo, ficar atrelado à redistribuição, ou ao reconhecimento, ou à representação por meio de uma parcialidade torna-se incomensurável, visto que a globalização mudou a maneira de falar, pensar e agir em relação à justiça.

---

1 Nancy Fraser é uma filósofa estadunidense, nascida em 1947. Atualmente, é professora de Ciência Política e Social da New School de Nova Iorque. Crítica à especialização universitária, seus textos procuram articular conceitos de diversos campos e vertentes teóricas, como a teoria crítica alemã, o pós-estruturalismo francês, o pragmatismo norte-americano e o feminismo. É central em sua obra a problemática da justiça em um mundo globalizado e “pós-socialista”. Assim, ela procura compreender as demandas dos movimentos por justiça em um contexto de crise do modelo de Estado de bem-estar social, descrédito das ideias socialistas e fortalecimento do neoliberalismo. Há um desencantamento com um projeto emancipatório de transformação social e isso traz consequências para os movimentos sociais (TADINI, 2018).

2 Livro publicado em Espanhol. Minha livre tradução.

Até a década de 1970, as discussões giravam em torno do “que”, ou seja, a certos grupos bastava que todos fossem iguais perante a lei. Todavia, outros defendiam a necessidade de que se tivesse igualdade de oportunidades. Também tinha aqueles que lutavam pelo acesso aos recursos. Outros grupos defendiam o respeito necessário para poder participar no mesmo nível dos demais membros de direito da comunidade política.

A partir das transformações provocadas pela globalização, o mundo mudou e as discussões que giravam em torno do “que” perderam sua obviedade em função da conscientização da instabilidade geopolítica. Essa instabilidade fez com que se percebesse que o acontecimento em um país pode afetar o “outro” que vive fora dele, como as transnacionais. Assim, as discussões não se centram mais unicamente nas relações entre os cidadãos, pois “tudo” (in)diretamente afeta a todos. Não se trata mais de “que”, mas “quem” deve contar como membro em qual comunidade, ou seja, quem é o objeto de livre discussão.

Com isso, as questões relacionadas à justiça assumem um duplo aspecto. Em primeira ordem, as demandas substanciais norteiam as discussões, como, por exemplo: quanto se pode admitir de desigualdade econômica? Quanta distribuição é preciso? Concomitante, estão as questões de segunda ordem, isto é, quem são os sujeitos apropriados com direito a uma justa distribuição ou ao reconhecimento?

> A viragem para o reconhecimento encaixou-se perfeitamente num neoliberalismo econômico que deseja acima de tudo reprimir a memória do igualitarismo socialista. Neste contexto, as lutas pelo reconhecimento estão a contribuir menos para suplementar, tornar mais complexas e enriquecer as lutas pela redistribuição do que para as marginalizar, eclipsar e substituir. Chamo a isso de problema da substituição. Esta substituição ameaça a nossa capacidade de conceptualizar a justiça social num mundo em processo de globalização. Para evitarmos truncar a nossa visão da emancipação e, assim, entrar involuntariamente em conluio com o neoliberalismo, necessitamos de revisitar o conceito de justiça. (FRASER, 2002, p. 11).

Conceito de justiça que, de maneira geral, segundo Nancy Fraser (2013), está associado à paridade de participação, pois requer acordos sociais que permitam a participação de todos na vida em sociedade. Portanto, superar as injustiças implica desfazer os obstáculos institucionais que impedem a participação de todos e o direito a interação social.

Desse modo, para superar os obstáculos e fazer prevalecer a justiça social, superando as injustiças e desfazendo os obstáculos institucionais, é necessário utilizar “lentes” que contribuam para a efetivação de um olhar que agregue e não

separe as questões que envolvem esse tema. Afinal, Nancy Fraser (2002, p 11) expõe que, “vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista por outra é uma questão de reconhecimento recíproco. Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhum por si só basta.” Portanto, não é possível abranger as discussões a partir de uma dualidade que faz com que se lute ou só por redistribuição, ou só por reconhecimento.

Assim, percebe-se necessário pensar uma maneira em que reconhecimento cultural e igualdade social não se aniquilem, mas, ao contrário, se amparem e se complementem mutuamente. Entende-se a importância de teorizar os motivos, os meios pelos quais privação econômica e desrespeito cultural se entrelaçam e se amparam concomitantemente. Além disso, torna-se necessário, segundo Nancy Fraser (2006, p. 231), “esclarecer os dilemas políticos que surgem quando tentamos combater as duas injustiças ao mesmo tempo”, ou seja, a injustiça econômica e a injustiça cultural ou simbólica.

A injustiça econômica está atrelada à estrutura econômica e política da sociedade. Faz parte desse contexto

> A exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado) (FRASER, 2006, p 232).

O combate à injustiça econômica se dá por meio de uma reestruturação tanto política, como também da economia, o que Nancy Fraser (2006, p. 232) denomina de redistribuição: “Pode envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas”. Assim, para que haja redistribuição e se combata a injustiça econômica é necessária uma reestruturação não só econômica, mas também política.

Já a injustiça cultural ou simbólica está radicada nos padrões sociais de representação, bem como de interpretação e de comunicação. São exemplos dessa injustiça a dominação cultural, o ocultamento e o desrespeito, conforme destaca:

> A dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana) (FRASER, 2006, p. 232).

Para combater a injustiça cultural ou simbólica é necessário que diferentes ações sejam realizadas, as quais revalorizem as identidades não respeitadas, os grupos e seus produtos culturais subjugados e difamados, bem como a diversidade cultural. A todas essas questões, Nancy Fraser chama de “reconhecimento”.

Entretanto, Nancy Fraser (2006) lembra que, considerando os “coletivos bivalentes”, aqueles que combinam características da exploração com o desrespeito cultural ou simbólico que sofrem, é necessário tanto redistribuição como também reconhecimento. Como exemplo desses coletivos bivalentes e as demandas a eles relacionadas têm-se as questões de gênero:

> Por um lado, o gênero estrutura a divisão fundamental entre trabalho “produtivo” remunerado e trabalho “reprodutivo” e doméstico não-remunerado, atribuindo às mulheres a responsabilidade primordial por este último. Por outro lado, o gênero também estrutura a divisão interna ao trabalho remunerado entre as ocupações profissionais e manufatureiras de remuneração mais alta, em que predominam os homens, e ocupações de “colarinho rosa” e de serviços domésticos, de baixa remuneração, em que predominam as mulheres. O resultado é uma estrutura econômico-política que engendra modos de exploração, marginalização e privação especificamente marcados pelo gênero. (...) Isso, no entanto, é apenas uma parte da história. Na verdade, o gênero não é somente uma diferenciação econômico-política, mas também uma diferenciação de valoração cultural. Como tal, ele também abarca elementos que se assemelham mais a sexualidade do que a classe, e isso permite enquadrá-lo na problemática do reconhecimento (FRASER, 2006, p. 236).

Desse modo, reconhecimento e redistribuição permeiam grande parte das questões presentes na sociedade, não só em relação ao gênero, mas também outras, como raça. “Embora cada qual tenha peculiaridades não compartilhadas pela outra, ambas abarcam dimensões econômicas e dimensões cultural-valorativas” (FRASER, 2006, p. 233), isso significa que esses assuntos necessitam ser tratados considerando tanto a redistribuição como o reconhecimento.

Todavia, para agregar redistribuição e reconhecimento é necessário que ambas se submetam a uma normativa comum, que Nancy Fraser (2012) denomina de “princípio de paridade de participação”, acordos sociais que permitam a todos participar como pares da vida social. Desse modo, superar a injustiça significa desmantelar os obstáculos institucionalizados que impedem algumas pessoas de participar como pares, como sócios com pleno direito à interação social. Porém, as pessoas podem se sentir impedidas de participar porque as estruturas econômicas lhes negam os recursos necessários para interagir com os demais pares, sofrendo, nesse caso, uma injustiça distributiva ou má distribuição. Por outro lado, podem também ver-se impedidas de participar em condições de paridade por hierarquias

institucionalizadas do valor cultural que lhes negam a posição adequada, acarretando numa desigualdade de status ou falso reconhecimento.

Sendo assim, nas sociedades capitalistas, essas duas questões não se rejeitam reciprocamente com nitidez, visto que interagem casualmente e cada uma possui certa autonomia frente à outra. Entretanto, é importante salientar que uma não pode ser efeito secundário da outra, como parecem expor algumas teorias, e por si só nenhuma pode proporcionar uma compreensão adequada da justiça na sociedade contemporânea.

A terceira dimensão da justiça é o “político” que aparece com um sentido mais específico, pois se entende que tanto a redistribuição como o reconhecimento também são questões políticas. Mas, nesse caso, o político é no sentido de que envolve o cenário no qual se desenvolvem essas lutas. A dimensão política específica tem o alcance das outras duas dimensões: diz “quem” está ou não incluído no círculo daqueles que têm direito a uma justa distribuição e a um reconhecimento mútuo.

Além disso, ao estabelecer as regras de decisão, a dimensão política estabelece também os procedimentos para apontar (mostrar) e resolver os conflitos nas outras duas dimensões. Expõe não só quem pode reivindicar, mas também “como” essas demandas devem ser apresentadas e decididas. A questão política da justiça se interessa especialmente pela representação e está intrinsecamente ligada às outras duas – a redistribuição e o reconhecimento.

A injustiça política é causada pela falsa representação que ocorre quando os limites políticos e as regras de decisão funcionam injustamente, negando a determinadas pessoas a possibilidade e/ou o direito de participar em paridade com outras na interação social, incluindo a que se dá no terreno político, mas não somente nesse. Assim, ela não se reduz à má distribuição ou ao reconhecimento, pois pode acontecer até mesmo na ausência dessas injustiças, apesar de geralmente estar entrelaçado a elas. Desse modo, se a justiça for entendida como paridade participativa, admitir-se-á que possa haver obstáculos específicos dessa ordem, não reduzidos à má distribuição ou ao falso reconhecimento, pois esses entraves surgem da constituição política da sociedade.

> Assim, a justiça requer paridade de participação numa multiplicidade de contextos de interação, que incluem os mercados de trabalho, as relações sexuais, a vida familiar, a esfera pública e as associações voluntárias da sociedade civil. Contudo, a participação tem significados diferentes em cada um desses contextos. Por exemplo, no mercado de trabalho o seu sentido é

> qualitativamente diferente da participação nas relações sexuais ou na sociedade civil. Portanto, o significado de paridade deve ser ajustado ao tipo de participação em questão. Da mesma forma, o conjunto de participantes com direito à paridade é delimitado diferentemente em cada um dos contextos. Por exemplo, o conjunto dos que têm direito à paridade nos mercados de trabalho pode ser maior do que o dos que têm o mesmo direito numa determinada associação voluntária da sociedade civil. Por conseguinte, o âmbito da aplicação do princípio deve ser ajustado ao contexto em questão, o que significa que não há uma fórmula única que baste para todos os casos (FRASER, 2002, p. 18).

Portanto, o modo de ordenação social especificamente político só pode ser compreendido por uma teoria que concentre representação junto com distribuição e reconhecimento, sendo entendida e identificada como três dimensões fundamentais da justiça. Sendo assim, entende-se que, para a justiça social ser realizada, deve-se primar para que redistribuição, reconhecimento e paridade de participação sejam atributos que caminham juntos em prol de uma sociedade melhor para todos e em todos os aspectos.

Do mesmo modo, uma educação que tem como “missão” a formação integral do cidadão, deve ter como consequência a justiça social. Afinal, só se forma integralmente quando se prepara para o trabalho, contribuindo para a redistribuição, somado ao reconhecimento que acontece quando o estudante percebe seu valor como ser humano, entendendo que seu futuro não está atrelado ao gênero ou à raça a que pertence, podendo participar livremente em todos os espaços da sociedade.

2 Institutos Federais, curso Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio e a relação com a Justiça Social

Este capítulo tem como objetivo apresentar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, especialmente o Instituto Federal Farroupilha – IFFar, bem como seu foco principal de atuação, que é a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Concomitantemente, discute-se o conceito de Justiça Social e sua relação com os Institutos Federais e a "missão" que legalmente devem buscar contemplar, proporcionando um entendimento de sua função social e da importância para o desenvolvimento do país e para a vida de milhões de estudantes, especialmente os economicamente menos favorecidos.

2.1 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs e os documentos de inspiração

A história das Escolas Técnicas Federais vem de longa data, tendo seu primeiro decreto de constituição ainda em 1942. Com o passar do tempo, as Escolas Técnicas foram se transformando e modificando também suas finalidades e seus objetivos, deixando de ofertar um ensino dual que separava a educação básica da educação profissional. Entretanto, considerando os objetivos propostos por esta tese, bem como entendendo que o processo histórico já foi amplamente abordado por vários autores e outras teses[3], inclusive dentro do próprio grupo de pesquisa ao qual este trabalho está vinculado, conclui-se desnecessário expô-los novamente.

Assim, a partir das novas transformações ocorridas, a política de Ensino Médio passa a ser orientada na busca da superação da dualidade que separa formação específica da formação geral. Com isso, estabelece-se uma nova

---

[3]-ARAÚJO, Jair J. Novos Sentidos das Políticas Curriculares para a Educação Profissional no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. UFPel, Pelotas, 2013.
- BRITTES, Letícia Ramalho. Movimentos Discursivos na Produção de Currículo da Educação Profissional para Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha. UFPel, Pelotas, 2015.
- GRISCHKE, Paulo Eduardo. O Paradigma da Colaboração nas Políticas Públicas para a Educação Profissional e suas Implicações sobre o Trabalho Docente. UFPel, Pelotas, 2013.

perspectiva que não visa mais ao mercado de trabalho, mas à formação humana a partir da união entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia (BRASIL, 2007).

Desse modo, este trabalho tem como ponto de partida a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A referida lei é embasada pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 – CF/88, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 – LDB/96, bem como pelo Decreto nº 5.154, de 2004.

Cabe lembrar que a Constituição Federal estabelece, em seu artigo 205, que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." Nesta mesma perspectiva, a LDB/96 afirma no Art. 2º que "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Sendo assim, torna-se pertinente apontar a necessária e definitiva superação da escola conteudista e/ou voltada ao mercado de trabalho. Afinal, legalmente, o preparo para o exercício da cidadania, o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a solidariedade são preceitos presente nos documentos que tratam da educação brasileira, mas, muitas vezes, colocados em segundo plano nos debates educacionais. Porém, o próprio portal do Ministério da Educação, através do Programa Ética e Cidadania, afirma que

> Toda criança e todo jovem têm o direito de aprender o sentido da cidadania na sua concepção mais ampla. Portanto, é dever da escola ensinar e agir fundamentada nos princípios da democracia, da ética, da responsabilidade social, do interesse coletivo, da identidade nacional e da própria condição humana (BRASIL, portal do MEC, 2019).

Em relação ao sentido da cidadania, a Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Governo Federal expõe que "Juridicamente, cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Em um conceito mais amplo, cidadania quer dizer a qualidade de ser cidadão, e consequentemente sujeito de direitos e deveres." Complementa apontando que "ser cidadão significa também tomar parte da vida em sociedade, tendo uma participação ativa no que diz respeito aos problemas da comunidade".

Portanto, não nascemos cidadãos, tornamo-nos a partir da convivência e da aprendizagem, o que torna a escola um espaço importante nessa construção da cidadania. Afinal, a escola é a única instituição que crianças e jovens são “obrigados” a estar, independente da sua vontade ou da de seus pais, tendo que “aprender” a conviver e respeitar o próximo para além dos seus valores familiares.

Nesta mesma lógica legal, soma-se à CF/88 e à LDB/96 o Decreto nº 5.154/2004 que “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.” A partir disso, a Lei nº 11.741, de 2008, acrescenta a referida LDB à Seção IV – A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. No art. 36 – A tem-se que “Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.”

Pensando na integração que visa a preparar para o exercício de profissões técnicas, sem prejuízos à possibilidade de seguir os estudos, a cidadania, a formação humana e os demais itens do artigo 35 da LDB/96, que versa sobre as finalidades do Ensino Médio, organizou-se a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa, vinculada ao Ministério da Educação, é constituída conforme seu artigo 1º, pelas seguintes instituições: “I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais”. O capítulo II “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, na seção I, artigo 5º, que trata da criação dos Institutos Federais, estabelece, no inciso XXX, a formação do “Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete”.

Os Institutos Federais oferecem educação superior, básica e profissional, sendo especializados na oferta de educação profissional técnica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Entretanto, a educação profissional técnica de nível médio integrado é a modalidade de ensino selecionada para a pesquisa. Esta escolha se justifica, além do já exposto anteriormente, pelo fato da Lei 11.892 afirmar que é um dos objetivos dos Institutos Federais “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados,

para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos". Mas, também, por destacar no Art.8º que deverá ser garantido "o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas" para atender a esse nível educacional, o que demonstra que o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio deve ser a prioridade dos Institutos Federais.

A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que "Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio", aponta no Art. 3º que "A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio". A forma articulada se desenvolve na forma integrada – ofertada para quem já concluiu o ensino fundamental, com matrícula única na mesma instituição de ensino, habilitando a parte técnica e a educação básica ao mesmo tempo ou concomitante – efetuada em matrículas distintas para cada curso, seja na mesma unidade de ensino ou em instituições diferentes. Por subsequência, tem-se a oferta em cursos técnicos para quem já concluiu o Ensino Médio. Cabe ressaltar que, de acordo com a Lei 11.892, os Institutos Federais devem ofertar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

Ainda de acordo com a referida Resolução nº 6, em seu Art. 5º, "Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais." Assim, o artigo contempla os preceitos estabelecidos na CF/88 e na LDB/96, anteriormente abordados, evidenciando que os Institutos Federais devem trabalhar com a perspectiva da educação "como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana" (SILVA, 2009, p. 10).

Nesse sentido, Pacheco (2008, p.07) expõe, em seu artigo "Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica", que o desenvolvimento local e regional, atrelado à cidadania, deve fundamentar as ações dos Institutos Federais. E é esse diálogo que deve "provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação".

Nessa perspectiva, os Institutos Federais apresentam, no Art. 6º da já mencionada Resolução nº 6/2012, os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Entre os 17 (dezessete) princípios, destacam-se: a formação integral do estudante, seu desenvolvimento para a vida social e profissional, o trabalho como princípio educativo, a integração entre saberes específicos para produção do conhecimento e a intervenção social, a indissociabilidade entre educação e prática social, a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, a articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental, o reconhecimento dos sujeitos e de suas diversidades, e o reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais. Portanto, apresenta princípios que relaciona o local e o regional, atrelados à cidadania, sempre considerando a indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Considerando o que foi exposto, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC construiu o documento intitulado “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes”, publicado em 2010. Este tem como objetivo destacar elementos conceituais, bem como os princípios que deveriam nortear e subsidiar a implementação dos Institutos Federais, devendo contribuir também para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)[4] de cada Instituição em questão.

O referido documento argumenta que a criação dos Institutos Federais está relacionada a um conjunto de ações para a Educação Profissional e Tecnológica. Assim, é considerada uma política pública não somente no sentido orçamentário e de recursos, mas pelo conjunto de impactos positivos que deve gerar na sociedade em geral.

> Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (BRASIL, 2010, p. 7).

Como uma política pública os Institutos Federais rompem com a centralidade do foco econômico, ampliando um projeto de sociedade que possa convergir educação profissional e tecnológica com os valores universais do homem,

[4] O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) será abordado e explicado detalhadamente quando for abordado o Instituto Federal Farroupilha – IFFar.

resgatando a cidadania e buscando a transformação social. Esse motivo proporciona e justifica que sejam instalados campi de IFs em áreas geográficas de menor recurso e acesso, possibilitando a criação de vínculos entre o local e o regional; ainda, possibilita, aos que não possuem condições de se estabelecer em outras cidades e/ou grandes centros, a oportunidade de se construir como trabalhador, ser humano e cidadão crítico, a partir de preceitos éticos. A partir disso, é possível que o indivíduo perceba sua própria realidade e problematize o conhecimento, tendo condições de investigar o desconhecido para compreender e atuar em prol do desenvolvimento, considerando-se um ser pertencente a um contexto global comum, mas que respeita o espaço de toda diversidade cultural (BRASIL, 2010).

Deste modo, os Institutos Federais "assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária" (BRASIL, 2010, p. 4). Por isso, seu compromisso com a transformação social é incompatível com a visão conservadora de sociedade, pois não concebe a instituição escolar como reprodutora da classe dominante; é percebida como um espaço para o desenvolvimento de uma práxis que garanta aos sujeitos as ferramentas necessárias "para interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade" (BRASIL, 2010, p.10). Portanto, "a intenção é que a sociedade civil se comprometa com essa política, considerando-a necessária e adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação" (BRASIL, 2007, p. 9).

Nesse sentido, os Institutos Federais devem entrelaçar formação acadêmica e preparação para o trabalho, considerando os princípios e as tecnologias na construção da estrutura curricular, promovendo "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" (BRASIL, 2010, p. 14). É importante destacar que, de acordo com os ditames dos Institutos Federais, a proposta pedagógica deve considerar todas as demandas, sejam elas sociais ou econômicas, além da diversidade cultural e da preservação do meio ambiente como um compromisso ético e de cuidado com o outro e com seu entorno. Assim, o Ensino Médio Técnico deve ter uma identidade que venha a contribuir com a formação integral do estudante. Para tal, é necessária

> A formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando

> contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007, p. 25).

Por tudo isso, é importante reforçar, como expõe categoricamente o documento que apresenta as concepções e diretrizes para a educação profissional e tecnológica, que “o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2010, p. 3). Afirma ainda o referido documento que “não resta dúvida de que, a partir de agora, o que se cumpre matiza definitivamente a função social dos Institutos Federais. Assim, é na definição de sentidos que devem ficar estabelecidas a natureza e a singularidade dessas instituições” (BRASIL, 2010, p. 6).

A partir dessa perspectiva de Instituição que foi descrita e que é identificada nos referidos documentos que norteiam a criação e o funcionamento dos Institutos Federias e da educação profissional tecnológica, analisar-se-á o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar.

2.2 Instituto Federal Farroupilha – IFFar e a justiça social a partir da legislação.

O Estado do Rio Grande do Sul conta com 3 (três) Institutos Federais: Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, com a reitoria em Bento Gonçalves; Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSUL, com a reitoria em Pelotas; e Instituto Federal Farroupilha – IFFar, com a reitoria em Santa Maria. Todos esses foram criados a partir da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar surgiu a partir da união do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, da Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e da Unidade Descentralizada de Santo Augusto que, até então, pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (IFRS).

Como os demais Institutos Federais, o IFFar é legalmente considerado uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, tendo a oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades como sua especialidade. Do mesmo modo que as universidades, também são acreditadores e certificadores de competências profissionais, possuindo autonomia

universitária. Ainda, por ser juridicamente considerada uma autarquia, tem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Atualmente, o IFFar é composto por 11 (onze) campi nos municípios de: Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto, Santo Ângelo, São Borja, São Vicente do Sul e campus avançado de Uruguaiana. Entre eles, são ofertados 128 (cento e vinte oito) cursos aprovados pelo Consup – Conselho Superior, sendo 72 (setenta e dois) cursos técnicos e 56 (cinquenta e seis) cursos superiores, espalhados entre os campi, atendendo gratuitamente aproximadamente 13 (treze) mil alunos (IFFAR/PDI, 2019, p.21).

O quadro de servidores da Instituição é composto por 799 (setecentos e noventa e nove) docentes efetivos, sendo 336 (trezentos e trinta e seis) do sexo masculino e 433 (quatrocentos e trinta e três) do sexo feminino, contendo 69% do total com idades entre 30 e 44 anos. Além dos docentes, compõem o quadro de servidores 664 (seiscentos e sessenta e quatro) servidores técnico-administrativos, dos quais 311 (trezentos e onze) são do sexo masculino e 353 (trezentos e cinquenta e três) do feminino. Esses números corroboram com os percentuais dos sujeitos da pesquisa que, do montante dos 10 (dez) docentes entrevistados, 4 (quatro) são do sexo masculino e 6 (seis) do feminino. Além disso, 70% desse total também se enquadram na faixa etária entre 30 (trinta) e 44 (quarenta e quatro) anos da idade.

Cabe acrescentar que, como apontam os documentos do IFFar em relação à qualificação de seus profissionais, 7 (sete) dos 10 (dez) docentes entrevistados são doutores (entre esses, há 2 com pós-doutorado) e 3 (três) são mestres. É importante salientar também que dos 10 (dez), 6 (seis) têm na Instituição seu primeiro trabalho na Educação Básica e, dos outros 4 (quatro), 2 (dois) foram anteriormente professores da Rede Pública Estadual e outros 2 (dois) da Rede Privada e também do Colégio Militar.

Portanto, percebe-se que, como qualificação profissional, o IFFar contempla o critério de excelência estabelecido nos documentos, porém, ressalta-se que todos os docentes entrevistados apresentam suas especializações voltadas para suas áreas específicas de formação, não contemplando a educação como um todo. Esse dado é importante se for considerado que os documentos estabelecem como foco da Instituição a formação integral do cidadão e o desenvolvimento sustentável, necessitando profissionais aptos a trabalhar o todo e não apenas as especialidades.

A partir desse dado, entende-se que a formação continuada se torna uma ferramenta necessária e até indispensável para que os profissionais possam realmente contribuir para com a efetivação da missão institucional.

2.2.1 O IFFar e sua “missão” institucional

O Instituto Federal Farroupilha apresenta como “missão promover a educação profissional, cientifica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com o foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável”. Portanto, a própria missão já torna explícito que a educação deve primar pela formação integral do estudante, envolvendo também a sustentabilidade, a educação para além do conteudismo e disciplinas compartimentadas.

Desse modo, a formação integral passa a ser o desafio a ser enfrentado por professores e professoras do IFFar. A preocupação em relação à proposta estabelecida na “missão” é evidenciada na fala de alguns docentes quando perguntado “para que serve o IFFar? Qual a função do IFFar em relação à formação do estudante?”. Como respostas, alguns docentes apontam a necessidade da formação continuada para que um trabalho que contemple a legislação referente à instituição seja realmente desenvolvido.

> *Aqui nós temos duas coisas, temos o professor que teve a formação pedagógica e não está preparado para trabalhar com o técnico, o meu caso, eu me sinto, não que não posso, mas que não tive essa formação para trabalhar o integrado com o técnico. E nós temos aquele que trabalha o técnico, mas que não teve a formação pedagógica. Então eu acho que nós temos um problema aí, eu acho que nós não conseguimos chegar ainda para trabalhar na proposta do IF, esse trabalho realmente integrado. E aí a gente precisa de formação. Eu acho que é fundamental a formação de professores (SAFIRA).*

Segundo Dante Henrique Moura (2008), em seu artigo “A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica”, as licenciaturas que formam as disciplinas da educação básica estão constituídas para o exercício da docência em seus respectivos campos, isto é, matemática, história, biologia, língua portuguesa etc. Porém, diferente da educação básica, deve-se atuar também contribuindo para a formação profissional.

> Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação especificia que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica,

> contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo (MOURA, 2008, p.32).

Nesta perspectiva, a necessidade da formação continuada é urgente e indispensável, afinal, se a formação inicial não consegue contemplar todas as especificidades e os caminhos da docência, é na formação continuada que isso deve acontecer. Moura (2008) aponta que a formação e a capacitação são ferramentas importantes e devem servir para além da aquisição de técnicas didáticas e da transmissão de conteúdos. Desse modo, sem abrir mão dessas aquisições é importante também

> [...] privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p. 30).

Esses fatores que também devem fazer parte da formação são importantes quando pensados na "missão" institucional que visa a formar integralmente o cidadão. Tal necessidade e tal importância tornam-se ratificadas na fala de um dos entrevistados quando afirma que

> *Tem que ter consciência da missão do IF, da função para que ele foi criado, do local onde essa instituição está e principalmente do papel de cada um dentro desse processo. O que a gente percebe que muitas vezes não acontece. As pessoas não se dão conta da missão institucional e desses aspectos humanos diversos que a instituição tem que trabalhar, que tá na missão e ela foi criada para isso (EDUARDO).*

Em consonância com a missão institucional em questão, apontado na fala acima, cabe lembrar o Estatuto do IFFar, aprovado pela SETEC em 2009. Este, no art. 3º do capítulo II "Dos princípios, das finalidades e características e dos objetivos", afirma em sua atuação que o IFFar deve observar 5 (cinco) princípios norteadores:

I. Compromisso com justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;

II. Verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;

III. Eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;

IV. Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e/ou com deficiências específicas; e

V. Natureza pública e gratuita do ensino, sob responsabilidade da União.

Em relação ao referido artigo do capítulo acima mencionado, quando perguntado a professores e professoras entrevistados sobre isso, observam-se dois grupos de respostas que diferem em relação ao foco das finalidades do IFFar e dos Institutos em geral. Percebe-se um grupo próximo dos princípios norteadores, pois consegue expor com clareza qual é a função do IFFar em relação à formação do estudante, que vai ao encontro dos documentos que regem não só o IFFar, mas os Institutos Federais de modo geral:

> *Ele serve, para além do ensino médio que eles saem com uma profissão. O papel da escola é muito mais do que ensinar os conteúdos, e sim toda a questão ética do aluno, nós temos essa função. Não é só passar o conteúdo, toda formação mesmo dele como pessoa e não só como profissional (JOANA).*
> *O estudante no IF ele tem então essa questão primeiro profissional, que é importante, que é a missão principal a formação profissional, mas aliado a isso tem toda uma formação humana, e dentro dessa formação humana buscar os mais diversos aspectos dessa formação humana e de valorização dessa diversidade humana e por isso que nos IFs a gente tem todos esses núcleos. Então que seja uma formação profissional aliada a uma formação humana bem mais ampla e que valorize a diversidade humana também (EDUARDO).*

As falas contemplam o “Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio”, publicado em 2007, que expõe que a formação integrada deve superar a histórica divisão social do trabalho que reduz a ação de executar separadamente da de pensar. Assim, o que se busca garantir como formação humana a todos os estudantes é “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (BRASIL, 2007, p. 41).

O direito a essa formação completa, estabelecida na legislação, também pode ser identificado em outras duas respostas. Nessas se percebe a preocupação em relação aos princípios que visa buscar a integração entre formação humana e profissional, como ditam os referidos documentos legais:

> *Bom, acho que tem esse viés, claro de um ensino mais voltado para o profissionalizante também né, que ele vai sair com diploma de técnico, mas dentro disso como é do integrado né, ele vai contemplar todas as outras áreas, eu acho que é de formação de um individuo também né. Eu acho que é desenvolver o espírito crítico e dentro dessa lógica, do nosso contexto, país, assim (SONIA).*
> *Formação humana e profissional acho que são os dois pilares básicos, sem que a formação humana não seja prejudicada e nem a formação profissional. Tem que haver um equilíbrio entre as duas. Acho que todas as práticas educativas do campus têm que acontecer nessa perspectiva de equilíbrio da formação humana e profissional. Não basta ser técnico, tem que ser gente (ANDRÉ).*

Em relação a essas questões, o Documento Base (2007, p. 41) destaca que se deve “enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”. Proporcionar aos estudantes condições para que se tornem não somente técnicos, mas também cidadãos/gente, como afirmou o entrevistado.

Assim, é importante ter a clareza de que

> Formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (BRASIL, 2007, p. 45).

Além disso, pelas “Concepções e Diretrizes” para o Ensino Técnico Profissional, publicadas pelo MEC em 2010, tem-se o entendimento de que esse modelo de formação possibilita contribuir para que esse cidadão se torne um agente político. Como tal, pode ser capaz de “compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta, de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível” (BRASIL, 2010, p.33).

Entretanto, percebe-se, nas respostas de outros entrevistados, que o entendimento do modelo de formação perpassa outras características, atribuindo ao IFFar sentidos e finalidades que correspondem a uma percepção diferente, que evidenciam uma Instituição que deve estar basicamente voltada ao mercado de trabalho, emprego e formação técnica:

> *Eu penso assim que o Instituto Federal ele serve para formar, formar cidadãos, para saírem do Instituto e já conseguir algum serviço com as características do curso que ele fez aqui no Instituto. Eu acho que o papel do Instituto é esse, trabalhar mais com a demanda local, do que a demanda da região. (GABRIELA).*
> *Educação de qualidade é aquela que o professor consegue transmitir um grande conhecimento para o aluno e o aluno consegue absorver isso de forma em que ele saia daqui um bom profissional, que ele consiga atingir os objetivos dele depois, pós IF (GILDA).*

Ambas as falas evidenciam que os docentes têm outro entendimento sobre o espaço em que trabalham e consequentemente sobre a “missão” da Instituição. Para eles, o IFFar tem como finalidade a inserção no mercado de trabalho, sem uma preocupação maior com a formação integral que o estudante, segundo a própria legislação, deve receber.

Formação integral presente também nas Concepções e Diretrizes publicadas em 2010. Essas afirmam que os Institutos Federais devem entender a educação para o trabalho como potencializadora de capacidades que visem à emancipação do ser humano, bem como contribuir para a construção de uma sociedade em que a democracia, a inclusão e o equilíbrio social e ambiental sejam valores basilares das relações. “Com essa dimensão, seria equivocado e reducionista, pois, imaginar que a necessidade de formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional” (BRASIL, 2010, p. 34).

Desse modo, percebe-se que a formação do estudante não deve estar atrelada somente à ocupação de postos de trabalhos, mas também deve visar a uma perspectiva que considere a emancipação do estudante em uma sociedade moldada a partir de bases democráticas. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFFar.

2.2.2 O IFFar, o PDI e o papel docente nesse contexto educacional

O novo Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFar foi formulado em 2019, tendo validade até 2026. Foi “construído coletivamente em uma perspectiva emancipadora e democrática, entendido como um instrumento teórico-metodológico que orienta as ações da instituição para a transformação da realidade” (IFFAR/PDI, 2019, p. 48).

Nesse sentido, o PDI (2019-2026) aponta a importância da formação ética, política e estética que combata a opressão em todas suas formas, sejam elas entre seres humanos ou entre esses e a natureza. Entretanto, para tal, é necessário que a educação seja entendida a partir de outras perspectivas.

> Para que isso aconteça é necessário pensar em uma educação contrária à lógica de mercado voltada unicamente para o lucro, crítica a toda a forma degradante de produção e consumo. Uma educação que não seja fonte de dominação, mas sim de emancipação. Deve zelar pelo respeito ao bem comum, pela solidariedade, pela igualdade de condições, pela responsabilidade, pela diversidade, pela liberdade de expressão e pela sensibilidade (IFFAR/PDI, 2019, p. 48).

Assim, para que as questões apontadas no PDI sejam colocadas em prática no cotidiano da Instituição, o papel do professor e da professora se torna fundamental. Com isso, entende-se como necessário compreender a percepção dos

docentes em relação a seu papel nesse contexto educacional, visto que o próprio PDI apresenta tal necessidade.

> Para efetivar a concepção de educação referida, o papel do educador deve ser o de formador de cidadãos comprometidos com a realidade social. Em sua ação, no ambiente educacional, deve saber ouvir e dialogar, buscando, nessas interações, valorizar as experiências e saberes prévios dos estudantes com vista ao aperfeiçoamento e à construção de novos conhecimentos (FFAR/PDI, 2019, p.48).

Corroborando com a importância de se ter clareza sobre o papel docente, Moura (2008) afirma que é necessário ter em mente duas questões conjuntamente importantes, sendo uma delas a função social da educação profissional tecnológica e a outra seus professores e professoras. Assegura que “é imprescindível firmar entendimento sobre o papel do docente na EPT, o qual, evidentemente, não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes” (MOURA, 2008, p. 35).

Pelas respostas dos docentes entrevistados, percebe-se que novamente há divergência de entendimentos e de compreensão de seu próprio papel como professor/professora, bem como da função docente. Assim, têm-se os docentes que se aproximam da concepção de educação apontados pelo PDI, como demonstra a resposta da entrevistada abaixo quando perguntada sobre seu papel como docente:

> *Oportunizar que ele consiga visualizar o caminho que ele quer, mas não abandonando nunca essa questão do ser humano, para mim a questão mais importante é a formação deste ente social que nós temos aqui, capaz de poder optar se ele quer virar um acadêmico, se ele quer ir para o mundo do trabalho apenas, mas com uma visão coesa desse mundo que ele tá vivendo, como é que ele vai viver nesse mundo até mesmo sustentável, o mundo do trabalho como é, é viável para ele, é um mundo que ele tem que só pensar em investir e esquecer o operário, por exemplo, então toda questão do mundo do trabalho tem que se pensar (JANETE).*

Essa resposta vem ao encontro das finalidades e características do IFFar, apresentadas no art. 4º de seu Estatuto, no qual é mencionada a formação e a qualificação do cidadão com vistas na atuação profissional, bem como a integração e a verticalização do ensino, sem esquecer o estímulo ao desenvolvimento crítico. Nessa mesma linha, outro docente expõe que a função do professor não é só a formação para ser técnico: *“Acho que a função do professor é desenvolver o espírito crítico das pessoas, em todos os aspectos” (SONIA).*

Corroborando, o mesmo documento aponta no art. 5º que é um dos objetivos do IFFar “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento

socioeconômico local e regional". Nessa direção, cabe destacar a resposta de um dos entrevistados que expõe:

> *O papel do professor é fundamental, acho que o professor tem que trabalhar, tem que ser portador de saberes científicos da sua área, os saberes pedagógicos. Mas ele também precisa dos saberes da sensibilidade, e essa sensibilidade passa pelo entendimento do contexto do aluno, no contexto do campus, pelo entorno do campus. Ele tem que ter esse olhar (ANDRÉ).*

O olhar mencionado na fala acima está relacionado ao documento base (2007, p.34) que aponta que "nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social". Porém, a responsabilidade social pode ser entendida por alguns apenas como o acesso ao mercado de trabalho, como demonstra outro docente quando afirma que sua função é: *"dar todo suporte para que o aluno vença as suas prioridades, as suas disciplinas aqui dentro e saia daqui altamente capacitado para isso" (GILDA).*

Percebe-se também que, muitas vezes, o docente não tem convicção a respeito de seu papel. Um dos entrevistados, ao ser perguntado, responde: *"eu acho assim, como a matemática ela está envolvida em vários cursos, então é dessa forma que a gente trabalha, a gente trabalha mais a matemática básica assim para eles conseguirem fazer os cálculos que eles precisam em determinadas áreas (GABRIELA)."* Nesse mesmo sentido, considerando a clareza do papel docente, outro entrevistado responde que:

> *Eu tento em todas as minhas aulas, além de ser professor deles, também ter qualquer outro tipo de diálogo, se tiver que chamar atenção, conversar alguma coisa de desrespeito, ser um pouco brincalhão, ser um pouco mais digamos correto. Mas eu vejo muitos professores dentro do Instituto que tratam as suas turmas como filhos, então eu acho que engrandece bastante o aluno, porque ele tem uma confiança aqui dentro, ele tem vontade de vir estudar, e isso ajuda muito também didaticamente, em seu desenvolvimento tanto teórico, tanto profissional, pessoal (LEANDRO).*

Complementando a pergunta e buscando melhor entendimento da resposta acima, quando indagado se "tratar como filho" também é um papel do docente, o entrevistado expõe que:

> *Penso que sim, eu teoricamente não, sendo sincero, eu sou um pouco mais apreensivo para lidar com os alunos, eu até poderia ser mais, mas é um perfil meu, do meu estilo, tanto que no superior eu pego mais disciplinas as vezes que o médio, eu acredito que me encaixei mais no superior que é um negócio mais autônomo. Mas sempre que eu preciso, eu tento ser esse profissional que seja mais acolhedor do aluno, mas o pessoal que eu percebo que têm essas afinidades, eu acho muito legal (LEANDRO).*

Porém, em nenhum momento, os documentos legais apontam a relação professor-aluno como semelhante à familiar ou de amizade, mas sim de responsabilidade em função do papel que deve ser desempenhado por cada um. Assim, é necessária a percepção da realidade concreta do aluno e do contexto em que está inserido. “A relação professor-estudante deverá ser pautada pelo respeito mútuo, diálogo e comprometimento, em que cada um desempenhe papéis e funções de acordo com suas responsabilidades” (IFFAR/PDI, 2019, p. 48).

Considerando essas questões, novamente se aponta a necessidade da formação continuada para a preparação do docente e a realização de seu papel na Instituição, com uma formação continuada que venh a consolidar os Institutos Federais como política, proporcionando uma mudança na perspectiva em relação às questões pedagógicas, rompendo a fragmentação curricular. Desse modo, a formação continuada deve contemplar não só os conhecimentos específicos de cada área profissional e a integração entre a área técnica e a básica, mas também as questões relacionadas à “formação didático-político-pedagógica” (BRASIL, 2007, p. 35).

Essa necessidade de formação continuada se torna também evidenciada na fala de outros entrevistados, como no exemplo a seguir, em que o docente aponta a separação dos docentes e, consequentemente, do papel de cada um, não contemplando a formação integral do estudante. O entrevistado afirma que se tem dois grupos de docentes: os da área técnica e os das disciplinas comuns. Ambos com funções muito diferentes, sendo que os da área técnica preparam para o interesse em graduações que contemplem a verticalização do ensino, e das propedêuticas para que tenham “boa pontuação para escolher bons cursos no Enem”.

> *Eu acho que cada docente tem uma função diferente aqui dentro. Os docentes da área técnica devem ter essa função de formação e despertar o interesse pela área. O docente da área básica tem a função de fazer, possibilitar esse aluno verticalizar o ensino. Então se a gente trabalhasse juntos, mas cada um na sua função, os docentes com a finalidade de fazer esse aluno passar no Enem e ter uma boa pontuação para escolher um curso bom e os outros para despertar interesse, essa dupla formaria muito bem nosso aluno (BERNARDO).*

Entretanto, a formação Integral no IFFar é vista como fundamental à medida em que cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas, sempre pensando o sujeito como um ser único que interage e se modifica no contato com o mundo que o cerca.

Assim, os currículos dos cursos do IFFar deverão ser pensados, segundo seus documentos, a partir da ideia de um currículo integrado, na forma e no método, construído coletivamente e articulado no sentido da formação humana integral, politécnica e multidimensional.

O entendimento de currículo integrado está exposto no “Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008”, página 16. Neste documento, aponta-se que “a proposta de um currículo integrado faz o elo entre a formação geral, técnica e política, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional, tendo o trabalho como princípio educativo.”

Desse modo, a proposta dos Institutos Federais e, consequentemente, do IFFar prima por unir formação acadêmica e trabalho, na perspectiva da omnilateralidade. De acordo com o documento acima citado (2008, p. 18), entende-se omnilateralidade

> No sentido de busca da universalidade e totalidade do desenvolvimento humano, nas dimensões ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual, prática, no plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores, se opõem à socialização unilateral, alienante e reducionista das perspectivas humanas da sociedade de consumo.

Para que esses propósitos sejam desenvolvidos e efetivados nessa perspectiva humana, o currículo assume um papel de destaque, visto que é por seu intermédio que ações são planejadas e executadas no cotidiano escolar. Segundo o Documento Base (2007, p. 49), “o currículo é sempre uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais”. Complementa as Concepções e Diretrizes para Educação Profissional e Tecnológica (2010, p. 26), expondo que a estrutura curricular deve visar a “uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializem a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida”.

Nesse sentido, o PDI (2019, p. 49) expõe que

> É importante refletir e assumir uma prática educativa, que passe pela condição formativa dos sujeitos, constituindo, assim, um currículo legítimo, concebido para além da dimensão simplista de programas e conteúdos, com a necessária clareza das concepções de homem, sociedade e educação.

Concepções entendidas de acordo com o próprio documento, que assinalam a educação como “um espaço para revelar, de forma crítica, as relações assimétricas da sociedade, os privilégios e as discriminações e, por meio da construção de uma consciência social, encontrar caminho para buscar a transformação da realidade” (IFFAR/PDI, 2019, p. 48). Por isso, o artigo 24 do Estatuto do IFFar, embasando o PDI, expõe que seu currículo está

> Fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político-pedagógico institucional, sendo norteado pelos princípios da estética da sensibilidade, da política da igualdade, da ética da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, ciência e tecnologia e ser humano (BRASIL, 2009, p. 6).

Assim, de acordo com as concepções estabelecidas, torna-se pertinente esclarecer o entendimento que os documentos oficiais concedem a esses termos tão utilizados no contexto dos Institutos Federais. Deste modo, destacam-se, a partir do Documento Base (2007), os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura como características indissociáveis para a formação humana e para a construção de sociedade que se almeja:

- Trabalho é compreendido “como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (2007, p. 43);

- Ciência “é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada” (2007, p. 44);

- Tecnologia é a “mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e a produção (intervenção no real)” (2007, p. 44);

- Cultura vista “como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada”. Além disso, a cultura deve ser considerada em seu sentido amplo, dentro de uma perspectiva gramsciana, como “processo de produção de símbolos, de representações, de significações e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo sentido social” (2007, p. 44).

É importante destacar que tais concepções, conceitos, diretrizes, finalidades e objetivos aqui apresentados devem se fazer presente e balizar os Projetos

Pedagógicos dos Cursos dos Institutos Federais. Sendo assim, essas questões são contempladas no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, como também no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado, ambos do IFFar, campus onde se desenvolveu a pesquisa.

Cabe destacar que, a partir de 2020, todos os campi do IFFar terão o mesmo Projeto Pedagógico o que, unanimemente, os docentes entrevistados apontam que "*prejudicará o trabalho 'engessando' os cursos, visto que se perde a identidade de cada campus tendo menos espaços para as questões locais"*, contrariando assim os documentos que regem os Institutos Federais. Entretanto, percebe-se que essas mudanças se dão mais na parte das disciplinas do que referente às questões que serão discutidas a seguir, ou seja, os núcleos já presentes nos espaços de cada campus. Núcleos que, mesmo ainda com questões para se discutir e avançar, são uma conquista para todos aqueles que lutam por reconhecimento, redistribuição e possibilidade de participação.

2.2.3 Projeto Político Pedagógico dos cursos do Ensino Médio Integrado e a importância dos núcleos na construção do estudante.

O Projeto Pedagógico do Curso – PPC, de acordo com o site institucional do IFFar, é o documento que orienta não só os assuntos didáticos pedagógicos dos cursos, mas também as questões administrativas tanto do Ensino Médio Integrado como do Superior. Acrescenta ainda que o PPC "É um documento construído coletivamente, fundado na união de idéias e interesses da comunidade acadêmica, sempre respeitando a legislação vigente em nível nacional, de formação específica e institucional".

O PPC do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha foi criado e autorizado pela Res. nº 027 do Conselho diretor, de 18 de dezembro de 2008 e, posteriormente, aprovado e convalidado pela Resolução CONSUP nº 46, de 20 de junho de 2013. É parte integrante do Eixo Tecnológico dos Recursos Naturais, contemplando o processo de verticalização de ensino, visto que o campus, por meio do eixo, oferece também cursos subsequentes e tecnólogos ligados à área em questão. Destaca-se que alguns campi do IFFar ofertam também graduação em Agronomia e especializações que fazem parte dos

conhecimentos desenvolvidos nessas respectivas áreas do conhecimento que compõem o referido eixo.

O curso Técnico em Agropecuária Integrado, por processo seletivo, oferta anualmente 60 vagas. Tem como objetivo geral: “Formar profissional habilitado para atuar, predominantemente junto às empresas rurais, ou como empreendedor, exercendo atividades de planejamento, execução e condução de projetos no ramo da produção vegetal e na área de produção animal” (PPC, 2013, p. 15).

Também, destacam-se os objetivos específicos do curso que visam a contemplar todas as finalidades de sua criação, bem como as expectativas em relação à formação dos estudantes. Assim, o PPC (2013, p. 16) aponta como objetivos específicos:

> - Oportunizar condições de profissionalização aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental, atendendo uma demanda latente na região de abrangência do IF-Farroupilha;
> - Formar técnicos em agropecuária capazes de atuar no desenvolvimento da matriz produtiva local e regional;
> - Ofertar ensino técnico, integrado ao Ensino Médio, priorizando a integração de conhecimentos e a interdisciplinaridade;
> - Contribuir com o desenvolvimento da região por meio da formação profissional qualificada capaz de atender os diferentes públicos da agricultura, da zootecnia e da infraestrutura, nas dimensões técnicas-produtivas, sociais e ambientais;
> - Maximizar a utilização da infraestrutura doCâmpus, ampliando o número de habilitações existentes;
> - Proporcionar a habilitação profissional em nível técnico, observando-se as exigências e expectativas da comunidade regional, assim como o cumprimento da missão dos Institutos Federais, no que tange à formação propositiva e/ou fomentadora aos arranjos produtivos regionais, sempre com vistas à sustentabilidade;
> - Disponibilizar à sociedade um profissional apto ao exercício de suas funções e consciente de suas responsabilidades.

Percebe-se que, mesmo tendo objetivos que visam à formação técnica profissional, o PPC aponta para a integração de conhecimentos e a interdisciplinaridade, bem como questões socioambientais e sustentáveis. Segundo o Documento Base (2007, p. 52), “a integração no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo relações com o outro”. Por isso, a interdisciplinaridade é uma ferramenta importante, uma necessidade, ou seja, “é o princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionadas à luz das questões concretas que se pretende compreender” (BRASIL, 2007, p. 52).

Entretanto, quando perguntado aos docentes sobre o próprio curso, sobre a missão e o papel docente, destaca-se a resposta de um deles. Essa se dá a partir

de outra perspectiva e entendimento em relação à integralidade de conhecimentos e interdisciplinaridade:

> *[...] E aí a gente volta àquela questão de interdisciplinaridade, toda aquela conversa, muito bem, eu acho que é um conflito muito grande de ideias e na minha percepção, para mim, é muito claro isso, é muito distinto. Eu vou fazer uma comparação, uma dupla de cantores não pode ter duas primeiras vozes, alguém tem que ser primeira e alguém tem que ser a segunda, precisa complementar e não necessariamente tem que cantar junto, a integração não necessariamente está na fusão dos professores, a integração está no aluno, o aluno que integra tudo. É claro que essa correlação a gente pode trabalhar com exemplos, por exemplo, quando você trabalha na matemática, na física, na história associando ou usando exemplos agropecuários ou de informática, mas com o objetivo do Enem. Então, se a gente tivesse isso muito claro na cabeça dos professores, nós vamos preparar para o ENEM, nós vamos despertar a área técnica e dar formação técnica, eu acho que fluiria muito mais porque eu vejo hoje uma tentativa frustrada, forçada e frustrada de fazer uma integração que não existe (BERNARDO).*

Desse modo, percebe-se, pela exposição acima, uma visão antagônica em relação à proposta estabelecida nos documentos do IFFar quando afirma que “o aluno integra tudo”, e que “integração não existe”. Porém, o próprio PPC do curso em questão expõe como deve se constituir o currículo dos cursos:

> O currículo fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político pedagógico institucional e norteadas pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política, da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, ciência, tecnologia e ser humano (PPC, 2013, p. 16).

A partir desse entendimento, a educação para o trabalho torna-se um potencializador do indivíduo contribuindo para a geração de conhecimentos a partir da prática relacionada à realidade, visando à emancipação do ser humano. Além disso, também se destaca a contribuição para a “construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente” (BRASIL, 2010, p. 34).

Sendo assim, entende-se que por intermédio da educação seja possível que o aluno, independentemente de verticalizar e seguir os estudos ou entrar no mundo do trabalho, tenha consciência de sua condição como profissional, cidadão e ser humano. Isso porque a integração não é só uma forma de ofertar o ensino através da articulação entre ensino médio e profissional, mas “também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso” (CIAVATA, 2014, p.198).

Nessa mesma perspectiva, o PPC do curso Técnico em Informática Integrado aponta, a partir do Documento Base de 2007, “o sentido politécnico da educação, sendo esta unitária e universal, a qual deve ser pensada à luz da superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Para tanto, é preciso incorporar trabalho manual e trabalho intelectual de forma integrada” (PPC, 2013, p. 15).

A partir disso, o referido curso técnico, pertencente ao Eixo Tecnológico Informação e Comunicação, foi aprovado através da resolução nº 037, de 08 de outubro de 2010, e retificado pela resolução nº 045, de 20 de junho de 2013, ofertando anualmente 30 vagas de ingresso. Segundo seu PPC, o curso deve “atender a uma demanda social que exige a preparação e a qualificação da força de trabalho, capaz de observar, sustentar, desenvolver e gerar tecnologia para o exercício da cidadania plena e para o trabalho no tocante às exigências da modernidade” (p. 15). Para tal, o curso Técnico em Informática Integrado apresenta, como objetivo geral,

> Proporcionar aos estudantes que concluíram o ensino fundamental oportunidade de qualificação, na área de informática, através da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, desenvolvendo habilidades e construindo competências para atuarem como Técnicos em Informática. Ao mesmo tempo, busca-se desenvolver no educando a formação social, cultural, humanística e integral, para o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender e atuar em sua realidade, explorando o uso das tecnologias com responsabilidade social (PPC, 2013, p. 15).

Além do objetivo geral, também é importante apresentar os objetivos específicos que contribuem para construir o perfil do egresso desejado pelo referido curso. Assim, têm-se como objetivos específicos (PPC, 2013, p. 16)

> Buscar, por meio das disciplinas técnicas, a formação de um profissional capaz de identificar os elementos básicos de informática, os sistemas operacionais, as diferentes linguagens de programação, os elementos de qualidade de softwares e multimídia.
> Promover o estudo e a discussão de temas e tendências atuais, bem como a troca de conhecimentos a fim de inserção no mundo do trabalho.
> Oportunizar uma condição de profissionalização dos alunos do ensino médio que desejam uma habilitação profissional específica para ingressarem no mundo do trabalho.
> Formar técnicos para atuar na instalação e na configuração de softwares, de microcomputadores, de redes de computadores, de Internet e no desenvolvimento de aplicativos.
> Colocar à disposição da sociedade, um profissional apto ao exercício de suas funções e consciente de suas responsabilidades.
> Integrar o ensino ao trabalho, oportunizando o desenvolvimento das condições para a vida produtiva moderna.

Sendo assim, percebe-se, a partir de seus objetivos, a preocupação do curso em contribuir para a construção de um ser humano e um profissional que realmente

coopere para o desenvolvimento social em prol do coletivo. Para tal, tem-se como entendimento que o currículo deve articular a formação acadêmica e o mundo do trabalho, relacionando os conhecimentos das diferentes disciplinas e a prática do trabalho, flexibilizando o currículo e ampliando o diálogo entre as áreas (PPC, 2013).

Dentro dessa perspectiva, é importante destacar o perfil do egresso apresentado no PPC dos cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática. Esses, além da formação específica de cada área de atuação, assinalam em comum que o estudante receberá também uma formação para que:

> Tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação; sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo compromissado com o desenvolvimento regional sustentável; tenham formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica; atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável; saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência demo-crática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes; sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos (PPC, 2013, p 21).

Percebe-se, pelo perfil do egresso, a preocupação para com o entendimento de cidadãos que realmente saibam ser e estar no mundo como um ser humano em prol da coletividade. Nessa direção, as Concepções e Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (2010) abalizam a necessidade de uma postura reflexiva, baseada na liberdade de pensar e agir vinculada à autonomia.

> A autonomia é por excelência uma necessidade política. Somente um indivíduo autônomo possui condições de entender as contradições que permeiam o mundo em que vive, questioná-las e agir no sentido de canalizar as oportunidades dessa sociedade para mudanças qualitativas e apresentar alternativas aos desafios e às ameaças (BRASIL, 2010, p.36).

Considerando as questões acima, os respectivos PPCs expõem que ações devem ser elencadas e desenvolvidas visando a agregar valores e conhecimentos para a “formação na vida e para a vida” do estudante. Entre elas, têm-se as práticas de apoio ao trabalho acadêmico e as práticas interdisciplinares orientadas pela pesquisa como princípio pedagógico, destacando-se a Prática Profissional Integrada – PPI. Essa, desenvolvida em todas as turmas dos cursos integrados, “visa agregar conhecimentos por meio da integração entre as disciplinas do curso, resgatando assim, conhecimentos e habilidades adquiridos na formação básica” (PPC, 2013, p. 26). Além disso, de acordo com os PPCs (2013, p. 26), a PPI “é uma prática na qual se buscam formas e métodos responsáveis por promover durante todo itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular”.

Desse modo, é importante lembrar que, apesar dos avanços das políticas neoliberais dos anos de 1990, se afirma a busca pela efetivação de um novo significado de modelo de educação politécnica. Educação Politécnica, descrita no glossário do “Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008” (p. 17), como

> Conhecimento do mundo do trabalho e da organização econômica da sociedade, compreendendo a educação profissional articulada com as demais instancias do saber. A educação politécnica implica em romper com o modelo tecnicista de formação de técnicos para o mercado de trabalho e supõem a formação integral dos sujeitos.

Para que essa formação integral dos sujeitos aconteça, o PPC dos cursos apresenta ações a serem desenvolvidas através de determinados “núcleos” que devem juntos compor e disponibilizar ferramentas para que a educação inclusiva realmente aconteça. De acordo com os respectivos PPC (p. 18), por educação inclusiva entende-se a necessidade de garantir a todos os estudantes não somente o acesso, mas também a permanência na Instituição. Além disso, também o “acompanhamento e atendimento do egresso no mundo do trabalho, respeitando as diferenças individuais, especificamente, das pessoas com deficiência, diferenças étnicas, de gênero, cultural, socioeconômica, entre outros”. Igualmente, é importante apresentar, em relação às questões e especificidades que envolvem as diferenças, os grupos sociais apontados como prioridades para as ações inclusivas do IFFar, visando a garantir igualdade de condições e oportunidades educacionais (PPC, 2013, p. 18-19):

> I - pessoas com necessidades educacionais específicas: consolidar o direito das pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual, físico motora, múltiplas deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, promovendo sua emancipação e inclusão nos sistemas de ensino e nos demais espaços sociais;
> II - gênero e diversidade sexual: o reconhecimento, o respeito, o acolhimento, o diálogo e o convívio com a diversidade de orientações sexuais fazem parte da construção do conhecimento e das relações sociais de responsabilidade da escola como espaço formativo de identidades. Questões ligadas ao corpo, à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez precoce, à orientação sexual, à identidade de gênero são temas que fazem parte desta política;
> III – diversidade étnica: dar ênfase nas ações afirmativas para a inclusão da população negra e da comunidade indígena, valorizando e promovendo a diversidade de culturas no âmbito institucional;
> IV – oferta educacional voltada às necessidades das comunidades do campo: medidas de adequação da escola à vida no campo, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e produtiva, de modo a conciliar tais atividades com a formação acadêmica;

> V - situação socioeconômica: adotar medidas para promover a equidade de condições aos sujeitos em vulnerabilidade socioeconômica.

Desse modo, para que esses grupos sociais sejam contemplados efetivamente e para que seja operacionalizada a política de inclusão, foram criados diferentes núcleos que contribuem para o desenvolvimento de ações. Assim, três núcleos de "educação inclusiva" visam a abarcar e atender as diferentes demandas: Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, e Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NUGEDIS. Em relação aos núcleos, todos os entrevistados consideram ser esses *"importantes e necessários para a formação do estudante e também do próprio docente".* Assim, é nessa relação a partir do olhar, do entendimento e do respeito à diversidade que esses núcleos são constituídos.

> *Eu acho que os núcleos eles nascem, e aí em função da questão institucional também, mas eles nascem a partir de uma política pública maior. Que aí tem, que é datado, que é a partir do momento em que a gente tem governos que começam, aos poucos, a se preocupar com essas outras questões, governos que dão acesso a essas pessoas que tenham formação e trabalham com isso, e a partir daí esses núcleos são criados. Então eles não surgem do nada assim, eles surgem a partir de uma política pública maior, de uma instituição, de pessoas que permitem que esses movimentos sociais e esses grupos sociais tenham acesso ao poder e essas pessoas então começam a trabalhar com essas políticas. Então, eles são fundamentais, importantíssimos, porque eles valorizam essa diversidade da sociedade (EDUARDO).*

Valorização da diversidade e entendimento das questões que permeiam esses temas e as relações sociais que perpassam por eles, necessários não apenas para os estudantes, mas para todos aqueles que convivem em sociedade, especialmente nas instituições de ensino. A necessidade de proporcionar espaços de reflexão também para os docentes é apontada na fala de uma das entrevistadas que afirma:

> *Eu acho que eles são importantes. Eu participo do NUGEDIS. Gostaria de me envolver mais, mas as reuniões agora sempre são nas terças. Mas daí sempre que tem alguma atividade que eu posso participar, eu participo. Eu acho que são muito importantes, falando do meu núcleo, que é o que eu estou – o NUGEDIS, eu trabalhei a vida inteira na academia, um ambiente super masculino e eu acho que a gente às vezes não se toca da desigualdade que a gente sofre, situações que eu nunca percebi como uma situaçãoque me tratavam como diferente, agora eu começo a enxergar, porque eu já vivi uma trajetória. E eu vejo que as nossas alunas, por exemplo, não percebem isso. Então eu acho que a função dos núcleos é fazer as pessoas enxergarem as discriminações, todo esse contexto e por outro lado, o NEABI também, de por outro lado, claro, a causa que eu defendo é essa, mas eu acho que é despertar as pessoas para enxergar coisas do nosso dia a dia, coisas corriqueiras assim que a gente não percebe, só que oprime (SONIA).*

O núcleo que a entrevistada afirma participar – NUGEDIS – foi criado considerando os documentos institucionais tais como a Política de Diversidade e Inclusão, bem como a Instrução Normativa nº 03, de 02 de junho de 2015. Segundo o próprio PPC dos referidos cursos (p. 20), o NUGEDIS tem como objetivo

> Proporcionar espaços de debates, vivências e reflexões acerca das questões de gênero e diversidade sexual, na comunidade interna e externa, viabilizando a construção de novos conceitos de gênero e diversidade sexual, rompendo barreiras educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação.

Visando também a promover a inclusão de todos na educação, mencionado igualmente pela entrevistada, tem-se o NEABI. Esse foi criado visando à implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, que "Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Afro-brasileira e indígena". De acordo com os respectivos PPCs, o Núcleo tem várias atribuições, além da efetivação das referidas leis, destacando: promover encontros de reflexão, palestras, minicursos, cine-debates, oficinas, rodas de conversa, seminários, semanas de estudos com alunos de todos os cursos (tanto integrados como tecnólogos, graduação etc.), docentes e servidores em Educação; incentivar a criação de grupos de convivência da cultura afro-brasileira e indígena, em especial com os alunos do Campus; e propor ações que levem a conhecer o perfil da comunidade interna e externa do campus nos aspectos étnico-raciais.

Em relação ao NEABI, uma das entrevistadas expõe a forma interdisciplinar com que se trabalham as questões pertinentes ao núcleo, do qual afirma participar ativamente, também com ações em sala de aula:

> *Eu vejo que assim, não existe uma disciplina, mas eu como trabalho muito interdisciplinarmente, transversalmente com a história, com a filosofia, então levo textos que mostram como é que essa trajetória vem se manifestando, como é que vem se modificando a partir dos 50 anos para agora, então é transdisciplinar, é interdisciplinar com a história, com a geografia, com a filosofia, com as artes. Que coisas que estão acontecendo e que estão motivando nós estarmos aqui do jeito que nós pensamos hoje (JANETE).*

Assim, percebe-se a importância da participação dos docentes nos núcleos para o entendimento dessas questões importantes para o convívio em sociedade, visto ser essa também uma função da escola. Segundo a própria LDB/96, no artigo 22: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios

para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Portanto, questões de gênero, diversidade sexual, raça, etnia etc. também fazem parte da construção da cidadania.

Entretanto, apesar desse entendimento e de todos os entrevistados assegurarem a importância e a necessidade dos núcleos, 60% (sessenta) deles, a maioria, afirma não participar de nenhum. Para esse fato, apontam como justificativa principalmente a quantidade de demandas, como expõe um dos entrevistados:

> *É que nossa demanda vai crescendo, não é que a gente se queixe, mas às vezes nossa demanda vai crescendo um pouco, as atividades aqui com o próprio curso. E a gente acaba que quando está aqui no instituto, tem que priorizar algumas coisas (LEANDRO).*

Concomitante à questão das demandas, percebe-se também a escolha do que priorizar, como aparece na fala não só do entrevistado acima, como também de outra entrevistada que afirma não participar, expondo: *"eu acho que é questão de me organizar para dar conta de tudo mesmo" (JOANA).*

Entretanto, mesmo ou apesar de não participarem, fica evidenciado nas respostas o entendimento sobre a importância dos núcleos para a formação dos estudantes:

> *Eu acho que esses núcleos são bem importantes, por mais que eu não esteja inserida neles, eu acho que eles têm um papel bem importante, levando em consideração o nosso momento atual, que precisa desses núcleos até para expandir a área de conhecimento dos alunos, que tem uns que tem a mente muito fechada (GABRIELA).*

Nessa mesma direção e entendimento, corrobora o pensamento de outra entrevistada que afirma

> *Eu acho que eles são muito importantes para trabalhar esses temas que a gente não consegue trabalhar em sala de aula, até em função de tempo, em função de ementa e por que também é um meio em que o aluno consegue de repente expor seus problemas, seu pensamento, o que ele acha de um determinado assunto que não é dentro da sala de aula, que às vezes dentro da sala de aula eles ficam receosos, "aí, tem um professor me avaliando, eu tenho que prestar atenção". Então eu acho que é muito importante sim (GILDA).*

Todavia, percebe-se que, apesar da percepção da importância e do papel dos núcleos para a formação dos estudantes, a necessidade dos mesmos para a formação docente é pouco mencionada entre os que não estão inseridos nas atividades realizadas. Isso é explicitado na fala de um dos entrevistados que afirma não frequentar ativamente os núcleos, mas participar das atividades gerais que desenvolvem:

> *Eu já percebi assim, alguns professores, quando tem essas atividades, não dão muita bola, até para essas formações nossas não dão muito, então*

> *acho que começar mesmo com o papel nosso de professor, incentivar mais os alunos. Não tô dizendo que eu sou o número 1 dos núcleos, mas sempre quando eu posso eu participo, tento participar das formações, das semanas que ocorre e acho que se nós tivéssemos um movimento maior dos professores, com certeza os alunos encarariam essas atividades, esses núcleos com mais seriedade (LEANDRO).*

Essa fala acima é em parte explicitada na afirmação de outro entrevistado que, mesmo não participando de nenhum dos núcleos, mas afirmando serem os mesmos extremamente importantes, alega que:

> *Eu não vejo muita eficiência neles. [ ] Um núcleo eficiente é um núcleo que resolve o problema dos alunos e que atrai esses alunos. Hoje eu vejo uma repulsa dos alunos pelos núcleos. [ ] Eles não estão sendo atuantes como eles deveriam. A partir do momento em que ele fosse atuante, o aluno estaria lá, não na minha sala, me procurando para dar conselho [ ].... (BERNARDO).*

Entretanto, sabe-se que os alunos buscam os docentes não simplesmente porque não se identificam com os núcleos, mas, sim, por diversos outros motivos, como aponta um dos entrevistados afirmando que

> *Os alunos entram aqui muito imaturos, eu acho que eles começam a perceber as coisas ao longo das atividades, então para todo mundo é importante esses núcleos, [ ] tudo é importante, só que eles só vão se dando conta no decorrer do tempo aqui dentro né (LEANDRO).*

Essa perspectiva aparece também na fala de outro entrevistado que corrobora com a fala acima, expondo que “eu acho que quando eles entendem o que é o núcleo, é ótimo. É uma conquista gradativa. É uma atividade que tem que fazer assim, de forma permanente, principalmente quem entra na sala para dar aula [ ]...” (ANDRÉ).

Além disso, percebe-se na fala do entrevistado BERNARDO que sua crítica não se referia aos núcleos, visto que o papel que atribui a esses não é concretamente de responsabilidade dos mesmos. Pelo que descreve, estava referindo-se à Assistência Estudantil – CAE, que tem como objetivo “juntamente com uma equipe especializada de profissionais e de forma articulada com os demais setores da Instituição, trata dos assuntos relacionados ao acesso, permanência, sucesso e participação dos alunos no espaço escolar” (PPC, 2013, p. 17). Entende-se por essa perspectiva em função do referido entrevistado afirmar ainda que:

> *Casos de alunos que vão nos procurar nas salas e vão nos procurar para falar, porque tem problemas, para a gente dar conselho, para resolver, o que tu achas, ou seja, a gente atua, muitas vezes como ouvinte, pra não dizer psicólogo e conselheiro. E esses mesmos alunos a gente orienta procurar os núcleos e eles se recusam dizendo que os núcleos não ajudam. ‘Ah, a gente já foi, aí eles mandam fazer tal coisa, ou fazer outra coisa, fazer qualquer coisa’. Então assim, relato de um aluno, não vem ao caso, também*

> *não vem ao caso quem que disse, "Ah professor, eu fui lá, falei com fulano e aí expliquei a situação, e essa mesma situação que eu tô te falando aqui, esse problema que eu tô te falando e a pessoa me mandou jogar videogame". (BERNARDO).*

Quando perguntado a que tipo de problema os alunos se referem, responde como sendo “problemas familiares, problemas de relacionamento e problemas com estudos” (BERNARDO).

Para diferenciar o trabalho dos Núcleos, anteriormente exposto, do trabalho da CAE, destaca-se o PDI (2019, p. 87), que expõe que deve a CAE

> Atuar por meio de programas para fornecer condições de subsistência e com ações voltadas a outras formas de vulnerabilidade social, ou seja, todas aquelas situações de risco à saúde e ao bem-estar físico e psíquico dos discentes que necessitem de diagnóstico, intervenção e acompanhamento.

Assim, compreende-se que as questões e os problemas relatados pelo entrevistado podem estar relacionados mais com as funções da CAE do que dos diferentes núcleos. Isso demonstra a importância da participação docente nos núcleos e também da formação continuada, pois a falta de clareza sobre as funções de cada órgão pode prejudicar o entendimento em relação ao papel de cada um dentro da Instituição.

Além disso, é importante apontar que o IFFar criou o Programa Permanência e Êxito, projeto que, segundo os documentos, foi construído coletivamente, no segundo semestre de 2014. O referido programa visa a tratar de todas as questões que podem contribuir negativamente, provocando a evasão, a reprovação ou a não dedicação plena aos estudos.

De acordo com os documentos do Programa (IFFar, 2015, p. 4), “Permanência e êxito são tomados, respectivamente, no sentido de manter o vínculo com a instituição, de acordo com as normas institucionais, e a integralização do curso de acordo com o previsto no PPC”. Expõe também o referido Programa que evasão é o abandono do curso no qual o estudante tem sua matrícula; e a retenção é entendida na perspectiva da não integralização do curso em que o estudante está matriculado, no período estipulado no PPC. Em relação a essas questões, o PDI afirma a necessidade de buscar as situações causadoras, apontando:

> Condições econômicas dos estudantes, falta de mais assistência estudantil, despreparo dos professores para o exercício da docência no ensino técnico, formação básica deficitária dos estudantes, dificuldades de adaptação ao ambiente acadêmico, currículos e/ou metodologias de ensino e aprendizagem inadequados (IFFARROUPILHA, PDI 2014-2018, p.168).

Nesse sentido, o programa visa a contribuir para a permanência e o êxito dos estudantes através de múltiplas ações. Assim, destaca-se, como objetivo do referido programa, entre outros: “Propor e assessorar o desenvolvimento de ações específicas que minimizem a influência dos fatores responsáveis pelo processo de evasão e retenção, categorizado como: individuais do estudante, internos e externos à instituição”.

Desse modo, entende-se que problemas relacionados a família, relacionamentos e aprendizagem são fatores individuais do estudante. Porém, internos ou externos ao ambiente escolar, podem contribuir para a evasão, a retenção e o não aproveitamento de todas as possibilidades que a Instituição pode ofertar e que poderão contribuir para o sucesso pessoal e profissional de cada estudante, bem como para sua melhor inserção da vida em sociedade.

Assim, percebe-se que vários fatores e ações estão atrelados, buscando proporcionar aos estudantes as condições necessárias não só para permanecer, mas também ter êxito em sua formação integral. Nesse sentido, o IFFar conta ainda com o NAPNE – Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais. Esse tem como atribuição

> Auxiliar o processo de inclusão no que concerne a barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, promoção de eventos de sensibilização e capacitação de servidores para a prática inclusiva. E, ainda, ajudar a pensar estratégias de ensino: adaptar atividades e avaliações, bem como acompanhar e orientar individualmente os discentes com deficiências nas atividades acadêmicas e atendê-los com vistas a maximizar suas potencialidades (PPC, 2013, p.19).

Cabe destacar que o núcleo foi apontado e lembrado explicitamente apenas por um dos entrevistados, referindo-se à questão de estudantes surdos. Expôs a dificuldade que os docentes apresentam em realizar um trabalho de inclusão, mesmo com a contribuição do núcleo, pois explicar determinados conteúdos de disciplinas, que a(o) estudante ainda não tem conhecimento e não sabe seus significados, torna-se uma tarefa extremamente difícil. Além disso, relata:

> *Isso é muito lindo no papel, mas na realidade é muito difícil. E tem alguns professores ainda que criam uma barreira, sabe. E o núcleo ajuda, mas às vezes peca também, em função de tempo de todo mundo, função do tempo dos professores e em função do tempo do núcleo (GILDA).*

Em relação à afirmação acima, quando perguntado ao entrevistado sobre a “barreira criada por alguns professores e professoras”, alega que “*isso acontece por ser uma novidade. Ninguém praticamente, eu acho que um ou dois tinham*

trabalhado com alunos surdos, então é uma novidade que caiu de paraquedas para nós ali, tá na lei que a gente tem que fazer e ponto". Mas, apesar de entender a barreira em função de ser "novidade" para muitos docentes, aponta que: *"a grande maioria também se dispôs a fazer aulas separadas com elas/eles, que não teria necessidade vamos dizer assim, porque o amparo é ela estar dentro da sala de aula e não a gente fazer isso. Isso não é inclusão" (GILDA).*

Sendo assim, entende-se que muitos fatores internos e externos à Instituição estão relacionados ou são consequências também dos fatores individuais dos estudantes e necessitam de preparação e formação docente para lidar com situações que, muitas vezes, não são consideradas como atuações a serem desenvolvidas por professoras e professores. Todavia, essas ações, direta ou indiretamente, estarão atreladas ao entendimento desses profissionais sobre o trabalho docente, os objetivos da Educação Profissional, do IFFar e de sua própria práxis, enfim, sobre seu papel político como docente que, mesmo implicitamente, estará contribuindo ou não para a justiça social.

2.3 Justiça Social, IFFar e Ensino Técnico Profissionalizante

Entende-se que o conjunto de ações desenvolvidas em prol da formação do trabalhador deve considerar sua formação cidadã, para que, como um agente político, possa interferir na realidade. Com isso, poderá "compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível" (BRASIL, 2010, p. 33).

Nessa direção, entende-se que a luta pela construção de outro mundo possível é um dos "Princípios, das finalidades e características e dos objetivos" do IFFar, quando expõe, em seu Estatuto, art. 3º - I, que sua atuação observa como um dos princípios norteadores: "compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática". Princípios norteadores que, poucas vezes, aparecem, mesmo que implicitamente, na fala dos docentes entrevistados, pois a palavra justiça social não foi mencionada nenhuma vez, por nenhum deles. Mais próximo ao conceito percebe-se a exposição de 2 (dois) entrevistados, sendo que um deles afirma:

> *O IF vem como uma instituição que é de formação profissional e como a idéia principal é a interiorização dessas instituições ela tem essa função de atendimento a esse público que não tinha acesso à formação profissional e que não tinha acesso a uma série de condições que o IF oferece. [ ] O estudante no IF, ele tem então essa questão primeiro profissional que é importante, que é a missão principal a formação profissional, mas aliado a isso tem toda uma formação humana. E, dentro dessa formação humana buscar os mais diversos aspectos dessa formação humana e de valorização dessa diversidade humana e por isso que nos IFs a gente tem todos esses núcleos. Então que seja uma formação profissional aliada a uma formação humana bem mais ampla e que valorizem a diversidade humana também (EDUARDO).*

A outra entrevistada se aproxima um pouco mais da questão da justiça social, quando alega:

> *Eu entrei no IF, nós não sabíamos muito bem o que era, quando eu entrei na escola agrotécnica federal. Em dezembro virou IF, então nós estudávamos, que é isso, como é que vamos virar, como é que vamos transformar, vai virar uma autarquia, vai ter uma centralidade administrativa e que ninguém sabia o que era. Só que daí nós tínhamos que entender que tinha que alimentar outras linhas de raciocínio, era uma situação mais popular, a escola agrotécnica era outro nível. É um nível especializado para envolver o campo, a escola do campo, que era a escola que tinha que ensinar pro menino do campo, mas a roupagem nova do IF, como se formou, nós entendíamos então que também tinha que pegar a população mais carente, dos grandes centros também, arrebanhar esse povo todo (JANETE).*

“Arrebanhar esse povo todo”, ou seja, proporcionar a inclusão social dos menos favorecidos, fazer justiça social. Essa linha de raciocínio exposta pela entrevistada contempla as Concepções e Diretrizes (2010, p. 21) quando afirmam que

> O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitíma e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social.

É nessa mesma lógica de entendimento que as mesmas Concepções e Diretrizes complementam expondo serem os Institutos Federais um projeto progressista que concebe a educação como instrumento de transformação, visando a modificar a vida em sociedade e contrariando uma perspectiva social conservadora. “Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social” (BRASIL, 2010, p. 18).

A transformação social aparece na fala de muitos entrevistados como uma questão atrelada à formação para o mercado, numa perspectiva de mudança individual. Essa ideia essa não corrobora, em nenhum momento, com os

documentos legais. Esse modo de pensar é explicitado na fala de duas entrevistadas que afirmam:

> *A formação do estudante eu acho que é de grande importância porque os alunos conseguem sair daqui não só com um diploma de ensino médio, mas sim habilitados ao mercado de trabalho. Então o aluno que vem para cá e se esforça, corre atrás dos seus objetivos, com certeza vai sair daqui um ótimo profissional (GILDA).*
> *Eu acho que os alunos, eles saem com uma formação boa, assim no sentido para conseguir alguma coisa, um trabalho na área que eles estão estudando (GABRIELA).*

Todavia, os documentos dos Institutos Federais trazem uma compreensão mais ampla de seu papel e de sua função e em nenhum momento colocam o mercado como um dos critérios a ser considerado. Ao contrário, “devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos” (BRASIL, 2010, p. 22).

Desse modo, cabe ao IFFar a construção de um processo educativo que não vá somente além do mercado, mas também além da construção do conhecimento científico tecnológico, que possa contribuir para uma práxis que explicite o lugar ocupado por cada um na sociedade, que faça emergir as diferentes ideologias e possibilite que todos possam pensar lucidamente a sociedade e suas relações, exercendo a cidadania “na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade” (BRASIL, 2010, p. 18).

A partir disso, entende-se indispensável maior compreensão e problematização do conceito de justiça e justiça social. Afinal, a partir da análise de leis, resoluções, estatutos etc., que, em 2008, fundamentaram a criação dos IFs e consequentemente do IFFar, acredita-se que a justiça social deveria nortear a práxis dos servidores inseridos nesse espaço de construção não só de conhecimento, mas também de cidadania. Além disso, mesmo não fazendo juízo de valor, o entendimento que se tem de justiça social numa instituição de ensino pública e gratuita não deve ser a mesma de outras instituições, especialmente aquelas que primam pelo mercado e defendem o capital e a iniciativa privada acima do próprio Estado.

A partir disso, entende-se que o IFFar tem como uma de suas funções contribuir para a justiça social e, por isso, algumas questões se tornam pertinentes de serem pensadas e analisadas. Afinal, se for dada ênfase unicamente à formação acadêmica e profissional do estudante se estaria contribuindo apenas com a justiça

redistributiva, atrelando à formação acadêmica somente à parte econômica da vida do indivíduo. Por outro lado, sabe-se que visar exclusivamente à questão do reconhecimento poderia fazer com que o estudante perdesse a oportunidade de, através de um trabalho mais qualificado, ter uma vida mais cômoda, com melhores acessos aos bens materiais e, consequentemente, com melhor qualidade de vida.

Desse modo, percebe-se que a educação contribuirá com o estudante quando as equipes gestoras, todos os servidores, inclusive os docentes, perceberem a necessidade de que tanto o reconhecimento como a redistribuição, associados à participação democrática, devem ser considerados se a formação humana integral for realmente a Missão do IFFar. Isso só é possível de acontecer se a justiça social passar a ser vista como uma finalidade do trabalho docente, principalmente em tempos de avanços neoliberais também dentro do contexto escolar.

3 A educação em tempos de neoliberalismo

Este capítulo tem como objetivo expor a passagem do liberalismo para o neoliberalismo, apontando as transformações, na concepção de homem e de sociedade, acarretadas por esse novo modelo que não é somente econômico, mas também político e social. Com isso, esse novo modelo de vida acaba interferindo/refletindo também no modelo educacional, por intermédio da teoria do capital humano processo em que a educação passa a ser fortemente entendida como mercadoria e o sucesso e/ou fracasso como mérito individual, de responsabilidade única e exclusiva de cada cidadão em particular.

3.1 Do liberalismo ao neoliberalismo: transformações na concepção de homem e de sociedade.

Desde Aristóteles, o homem vem sendo definido como um ser político que se constrói em sociedade. Posteriormente, Marx afirma que o homem organiza suas relações com seus pares através do trabalho, proporcionando não só a transformação da natureza, mas a criação e a formação da cultura. Frigotto (2010, p. 86) relembra que, para Marx, “Poder apropriar-se da natureza, transformá-la pelo trabalho é, então, uma condição para o homem poder produzir-se enquanto tal”.

Entretanto, o conceito de trabalho pode ser entendido a partir de diferentes percepções, considerando a relação do homem com sua produção, bem como o excedente da mesma. “De acordo como ocorrem as relações que os homens estabelecem na produção e apropriação desta produção, variam suas condições existenciais concretas, biológicas, sociais, culturais, educacionais” (FRIGOTTO, 2010, p. 87).

Assim, conforme são estabelecidas as relações de trabalho, a visão de homem e sociedade será não somente implantada/construída, como também aceita

ou questionada. Isso se torna aparente com a Revolução Francesa[5], no século XVIII, e com a Revolução Industrial[6], ocorrida ao final do século XVIII e início do século XIX, em que a vida do homem e, por conseguinte, da sociedade, transforma-se radicalmente. Essas transformações contribuíram diretamente para a formação de uma nova concepção de mundo, bem como para a concretização do capitalismo, de um novo modo de produção e, logo, de luta de classes[7] (DARDOT; LAVAL, 2016).

A partir dessas revoluções e com o surgimento do Iluminismo, no final do século XVIII, o liberalismo tornou-se a nova visão de mundo contemplando as características de individualismo, liberdade, propriedade, segurança e justiça. Em decorrência disto, o Estado passa a ser compreendido como uma instituição neutra, acima dos interesses das classes, não devendo se envolver com questões econômicas, pois o mercado se autorregula naturalmente.

Entretanto, Michel Foucault, em sua aula de 17 de janeiro de 1979, publicada no livro “Nascimento da Biopolítica” (2008), aponta que o mercado já funcionou com outros sentidos. Na Idade Média, o mercado era considerado um lugar de justiça no sentido de que o preço de venda estabelecido deveria ser justo, mantendo relação com o trabalho realizado e com as necessidades dos comerciantes e dos consumidores. Também, um lugar de justiça distributiva em que boa parte dos pobres pudessem comprar, além de estar assegurada a ausência de fraudes, protegendo o comprador. Porém, no século XVIII, ele não é mais um lugar de jurisdição, tornando-se uma “coisa” que deveria obedecer aos mecanismos “naturais”, possibilitando a formação de certo preço, relacionando-o com custo de produção e extensão da demanda.

A partir disso, o mercado passa a agir por si mesmo, de acordo com sua natureza, sua verdade, formando um preço metaforicamente justo, não apresentando mais a conotação da justiça. Assim, o mercado vai comandar, ditar e prescrever os mecanismos jurisdicionais ou a ausência deles sobre os quais deverá

---

[5] A Revolução Francesa foi um ciclo revolucionário de grandes proporções que se espalhou pela França e aconteceu entre 1789 e 1799. Foi inspirada nos ideais do Iluminismo e motivada pela situação de crise que a França vivia no final do século XVIII. Causou também profundas transformações e marcou o início da queda do absolutismo na Europa (Mundo Educação)

[6] Por Revolução Industrial, as ciências humanas compreendem o período de grande desenvolvimento tecnológico que foi iniciado na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII. Com o tempo, esse desenvolvimento espalhou-se para outras partes do mundo, como a Europa ocidental e os Estados Unidos. Assim, surgiu a indústria, e as transformações causadas por ela possibilitaram a consolidação do capitalismo.

[7] Assunto abordado no capítulo 4.

se articular e vai fazer também com que o bom governo não seja somente um governo justo (FOUCAULT, 2008).

Assim, cabe ao Estado liberal, em relação às atividades econômicas, se limitar principalmente ao papel de fiscalizador, intervindo somente para garantir o bom funcionamento do mercado. Nessa perspectiva, o papel do Estado é modificado e se "escamoteia sua verdadeira função na definição das relações sociais de produção sobre as quais está edificado, e salvaguarda os interesses do sistema capitalista como um todo" (FRIGOTTO, 2010, p. 121).

A partir disso, "o direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado são certamente alguns dos dogmas do pensamento liberal dominante em meados do século XIX" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37). Porém, no decorrer deste mesmo século, as críticas ao sistema receberam cada vez mais destaque, pois a sociedade reclama sua redução a simples contratos de trocas, conclamando então por reformas sociais e democráticas que atingissem a maioria da população. Isto contribuiu para que, nesse período, surgissem dois tipos de liberalismo: um que defendia as reformas sociais com ênfase num ideal de bem comum, e outro que valorizava a liberdade individual como prioridade social. Essas duas correntes aprofundaram as tensões e contribuíram para a redução da unidade em torno do liberalismo, colocando-o em crise[8].

> Essa dilaceração que reduz a unidade do liberalismo a um simples mito retroativo constitui propriamente essa longa "crise do liberalismo" que vai dos anos 1880 aos anos 1930 e que pouco a pouco vê a revisão dos dogmas em todos os países industrializados onde os reformistas sociais ganham terreno. Essa revisão, que às vezes parece conciliar-se com as ideias socialistas sobre a direção da economia, forma o contexto intelectual e político do nascimento do neoliberalismo na primeira metade do século XX (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 38).

O neoliberalismo é um termo utilizado para identificar uma nova forma de atuação do estado que surgiu na Europa no século XX, após a 2ª Guerra Mundial. "Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar"[9] (ANDERSON, 1995, p. 9). Estado de bem-estar, cujo modelo entra em

---

[8] Para aprofundamento do tema, visto não ser esse o objetivo deste trabalho, sugerem-se os livros Nascimento da Biopolitica (FOUCAULT, 2008) e A Nova Razão do Mundo (DARDOT; LAVAL, 2016).

[9] Peroni, a partir das ideias de Harvey (1989), expõe que "no período pós-Segunda Guerra Mundial, o Estado capitalista assumiu novas obrigações, pois a produção em massa requeria investimentos em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para que fosse lucrativa. O Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, e tinham, ainda, o objetivo de garantir o pleno emprego. O

crise em 1973, a partir de uma grande recessão sofrida pelos avançados países capitalistas, como os Estados Unidos da América e vários países europeus. Com isso, segundo Frigotto (2013), o neoliberalismo torna-se uma alternativa completa, que envolve todos os setores da sociedade, frente à crise do capitalismo. Nesse sentido, Gentili (1996) expõe que o neoliberalismo deve ser compreendido como um entrelaçado procedimento para uma constituição hegemônica.

> Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por uma lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc, e, por outro lado, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedade (GENTILI, 1996, p. 9).

Assim, o modelo neoliberal condiciona modos de pensar e também naturaliza as estrututras materiais, além de tentar convencer a todos que esse é o único modelo de ser humano e de sociedade que se pode ter. “Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p. 11). Talvez, essa seja a resposta para Dardot e Laval (2016, p.15), quando questionam:

> Como é que, apesar das consequências catastróficas a que nos conduziram as políticas neoliberais, essas políticas são cada vez mais ativas, a ponto de afundar os Estados e as sociedades em crises políticas e retrocessos sociais cada vez mais graves? Como é que, há mais de trinta anos, essas mesmas políticas vêm se desenvolvendo e se aprofundando, sem encontrar resistências suficientemente substanciais para coloca-las em xeque?

Os autores acima, na mesma direção de Gentili (1996), respondem que o neoliberalismo se relaciona com a totalidade da existência do indivíduo, sua forma de se comportar, agir, pensar, não só em relação ao “outro”, mas consigo mesmo. Assim, define o modo de vida, destrói regras, instituições e direitos, produzindo certos tipos de relações, sejam elas econômicas, políticas e também sociais (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse contexto de sociedade, o neoliberalismo coloca a crise do capitalismo como algo passageiro e circunstancial, pois não existe outro modo de vida para além desse sistema.

---

salário era complementado pelos governos através de seguridade social, assistência médica, educação, habitação” (PERONI, 2003, p. 22).

Nessa perspectiva de pensamento, cabe lembrar brevemente as ideias elaboradas por Herbert Spencer[10] e apresentadas por Dardot e Laval em seu livro “A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal” (2016), pois entende-se que as mesmas influenciaram e contribuíram para a construção do modo de pensar da sociedade neoliberal. Spencer defendeu o utilitarismo evolucionista e biológico – “lei da evolução” – opondo-se a intervenções do Estado em prol dos “mais fracos”, porque esses atrapalham o caminho e o desenvolvimento dos cidadãos. Afirmou ainda que o Estado não cria novos direitos, mas apenas adapta os já existentes, dando cumprimento aos contratos que foram livremente aceitos. Além disso, expõe que o Estado deve ter limites e intervir inclusive na educação, pois essa acaba contribuindo para a construção de desejos que grande parte da população não vai conseguir satisfazer.

Soma-se a esses fatos a criação de sua teoria do “evolucionismo biológico” que representou uma grande guinada na doutrina liberal. Spencer, baseando-se nas ideias do livro de Darwin “A Origem das Espécies”, relaciona a “seleção natural” com a teoria do Laissez-faire, fazendo um paralelo entre a evolução econômica com a evolução das espécies. A partir disso, conclui que é a “luta pela vida” que nos dois casos faz prevalecer os mais adaptados ao meio em que vivem. “A problemática da competição levava a melhor sobre a da reprodução, dando origem, assim, ao que foi chamado de maneira muito imprópria de “darwinismo social”” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 52).

Desse modo, a concorrência institui a competição como regra assimilada pela sociedade, a partir da qual os mais fracos se transformam num entrave, inclusive para o país. Gandin e Hypolito (2003, p. 61) afirmam nesse sentido que “no neoliberalismo, a liberdade de mercado é a solução para todos os problemas. [...] Todos possuem as mesmas oportunidades, aqueles que fracassam são incompetentes e sofrerão o processo de seleção natural (darwinismo social)”.

Na seleção natural, criada pelo darwinismo social, é a luta pela sobrevivência que está em jogo e essa vai se efetivar através da concorrência e consequentemente do individualismo. Essa ideia entrega à própria “sorte” os menos capacitados e desfavorecidos economicamente, visto que o Estado não deve intervir

[10]Herbert Spencer (1820-1903) foi um filósofo inglês, um dos maiores representantes do positivismo na Inglaterra. É considerado o fundador da teoria do darwinismo social, segundo a qual as classes diferenciadas formariam a seleção natural na sociedade.

na vida em sociedade. Além disso, contempla os interesses das grandes empresas e economias que justificam o sucesso dos “melhores” como resultado unicamente de seu esforço, colaborando com a ideologia do mérito. Nesse contexto, a concorrência não é somente considerada “uma condição para o bom funcionamento das trocas no mercado, ela é a lei implacável da vida e o mecanismo do progresso por eliminação dos mais fracos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 53).

Assim, o neoliberalismo coloca cada pessoa como responsável, como “empresária” de si mesma, desresponsabilizando o Estado pela vida em sociedade, reduzindo e limitando sua participação em nome do bem comum e do esforço individual. Torres Santomé (2017, p. 73) lembra que “Em um mundo onde tudo depende da capacidade de seu próprio esforço, qualquer meta ou propósito tem que ser possível, pois tudo consiste em dedicar mais tempo, com isso quem fracassa não tem como não se autoculpar, se odiar e se deprimir”.

Desse modo, o neoliberalismo se apropria das explicações do darwinismo social para justificar o progresso socioeconômico de determinados grupos, esclarecendo que o sucesso faz parte da vida daqueles que, através de seu próprio esforço, se tornaram merecedores. Gentili (1996, p. 22) explica que para as ideias neoliberais “se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida”.

Com esse discurso, o neoliberalismo consegue persuadir grande parte da população de que esse é o melhor dos mundos, o mais justo possível e que as desigualdades sociais são de responsabilidade de cada um. Nesse contexto, a escola se torna uma instituição fundamental, pois, segundo Torres Santomé (2003, p. 31), “devido a suas elaborações ideológicas, as instituições escolares são um dos espaços privilegiados para a construção das novas subjetividades economicistas, para a formação de seres humanos com habilidades mecânicas e técnicas”.

Assim, a educação se torna um bem de consumo e a escola um espaço que contribuirá para que no futuro se tenham recursos financeiros que permitam consumir e se ter “valor” como ser humano no mercado financeiro e também aos olhos da sociedade. Com isso, a escola passa a ter como papel a classificação e hierarquização dos estudantes, relacionando seu desempenho a futuros empregos, atrelando sua função social unicamente ao mercado de trabalho, justificado pela meritocracia através da competitividade. Para tal, utilizam o conceito de capital

humano colocando em prática na educação, um sistema que premia o mérito individual em função da igualdade de acesso, mas que não considera a equidade como ponto de partida para tal.

3.2 A teoria do capital humano e a educação como mercadoria

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 272), o neoliberalismo visa “a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas”. Nesse contexto, o homem também passa a ser regido pelas ideias neoliberais, tornando-se um ser competitivo, um sujeito produtivo, fruto da sociedade industrial. Porém, os indivíduos não aderiram a esse modo de pensar de forma voluntária ou espontânea.

> Era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo. Foi esse dispositivo da eficácia que forneceu à atividade econômica os “recursos humanos” necessários, foi ele que produziu incessantemente as mentes e os corpos aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324).

Desse modo, a eficácia que está relacionada à “gestão das mentes” proporcionou a fabricação de homens úteis, trabalhadores dóceis e grandes consumidores. Esse é o novo sujeito produzido pela racionalidade neoliberal, o sujeito empresarial ou governo de si, ou seja, alguém que “se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328).

Portanto, esse novo sujeito empresário de si é governado pelos valores e princípios do mercado. Segundo Dardot e Laval (2016), esse indivíduo é competente e competitivo, visa a trabalhar a si próprio e buscar a constante transformação e o aprimoramento, tornando-se cada vez mais eficaz, maximizando também seu capital humano em várias direções.

Capital Humano é um conceito ligado ao neoliberalismo, apresentado pelos economistas para referenciar a quantidade de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo e que têm valor para a economia. Pode abarcar desde qualificação acadêmica, experiências profissionais, além de outros aspectos que o mercado pode

valorizar e reconhecer importantes, como “aparência física, civilidade, maneira de ser e de pensar ou estado de saúde, por exemplo” (LAVAL, 2004, p. 25).

Conforme Dardot e Laval (2016), a teoria do Capital Humano foi constituída a partir dos pressupostos da economia neoclássica [11] e das ideias positivistas, apresentando ainda hoje uma visão de mundo que não leva em consideração os interesses da classe trabalhadora. Ao contrário, para haver algum direito para os trabalhadores tem que haver uma contrapartida, o que acarreta na aceitação por parte desses a pagarem por determinados serviços, considerados individuais, como a saúde e até a educação, além de se sujeitar a empregos que não condizem com sua formação.

Além disso, a teoria do capital humano defende a neutralidade da ciência e a educação é analisada a partir do fator econômico, transformando-a num investimento como outro qualquer. Com isso, a educação fica reduzida à capacidade de produzir habilidades intelectuais, desenvolver atitudes, transmitir conhecimentos que levem a aumentar e/ou qualificar a produção. “A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, consequentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 2010, p. 51). Assim, justificando e explicando economicamente as diferenças, a educação passa a ser entendida como ferramenta diretamente relacionada ao aumento da produtividade e do sucesso econômico. Desse modo, o sistema educacional fica subordinado ao mercado e suas necessidades, ajustando-se às demandas do mundo dos empregos, a educação como promotora exclusivamente da empregabilidade (GENTILI, 1996). Uma empregabilidade que é conquistada pelos méritos individuais que concede a cada um o sucesso e/ou fracasso de que são merecedores, esclarecendo, então, o lugar ocupado pelo indivíduo na pirâmide econômica e social. Entretanto, esse lugar pode ser alterado, visto que, no sistema capitalista, há sempre a possiblidade de mobilidade socioeconômica conforme a capacidade de esforço de cada um.

[11] “De acordo com a visão neoclássica para um país sair do estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade [...]. A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados” (FRIGOTTO, 2010, p. 49).

A capacidade e o esforço de cada indivíduo são formados em nível produtivo, da união entre trabalho físico, educação e treinamento. Com isso, considera-se que cada um é responsável por adquirir habilidades de produção, “chamando-se então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar sua produtividade” (FRIGOTTO, 2010, p. 55). Cabe lembrar que, nessa lógica de pensamento, para cada acréscimo de escolaridade tem-se um acréscimo de produtividade, o que torna a educação um investimento lucrativo. Porém, todo investimento deve resultar num produtivismo capitalista que venha legitimar a concepção de homem, trabalho e sociedade que vá ao encontro, mesmo que disfarçadamente, dos interesses da burguesia dominante, a qual terá suas ideias circulando através do senso comum. Para tal, a ciência e sua “pseudo” neutralidade se tornam um instrumento de grande valor e utilidade.

Nesse sentido, Frigotto (2010) expõe que a ideia de neutralidade da ciência faz com que a economia, através de seus dados quantificáveis, pareça apresentar verdades imparciais. Para a efetivação desse modo de pensar, isola-se a economia da filosofia e/ou da política, reduzindo-a simplesmente ao fator econômico. Além disso, utilizando-se do Positivismo[12], passa-se a entender a objetividade como isenção e neutralidade daquele que conhece, bem como a racionalidade como a capacidade do indivíduo em obter esta imparcialidade.

Desse modo, baseando-se na ideia de um método neutro de análise, constrói-se a falsa visão de que as ideias que compõem o sistema capitalista são lógicas e naturais, bem como o indivíduo também o é. Frigotto (2010, p.69) lembra que “A primeira e mais fundamental atomização elaborada pelo pensamento econômico burguês é a do homem concebido como um indivíduo natural e cuja característica é o seu comportamento racional”.

Com isso, espalha-se uma concepção de homem e sociedade construída pela visão burguesa que tem como característica o “homo economicus racional”:

---

[12] O positivismo derivou-se do "cientificismo", isto é, da crença no poder exclusivo e absoluto da razão humana em conhecer a realidade e traduzi-la sob a forma de leis naturais. Seu conhecimento pretendia substituir as explicações teológicas, filosóficas e de senso comum por meio das quais o homem explicava a realidade. É importante lembrar que “por mais evidentes que sejam hoje os preconceitos inscritos nos estudos positivistas da sociedade e sabendo que serviram como lemas de políticas conservadora, justificando as relações desiguais entre sociedades, também representaram um esforço concreto de análise científica da sociedade” (BRESSAN, 2019).

> O homo economicus é, pois, o produto do sistema social capitalista. Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética etc.) são indesejáveis e tidas como não científicas. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade são a nacionalidade do comportamento e o egoísmo (FRIGOTTO, 2010, p. 70).

Entretanto, esse comportamento não lhe proíbe de fazer escolhas, ao contrário, lhe permite fazê-las livremente, porém, guiadas pelo consumo e pela necessidade que resultará na construção de um mercado livre, equilibrado, coerente e imparcial. No entanto, como tudo se baseia na troca, na compra/venda e na liberdade do mercado, as relações entre as pessoas também passam a ser compreendidas nesta mesma lógica.

Entretanto, Frigotto (2010, p. 72) afirma que, ao expor esse ponto de vista de realidade como sendo “uma análise científica, neutra, objetiva, acaba por reforçar o mundo da pseudo concreticidade, da visão fetichizada do real, uma análise que não transcende o senso comum. E é nesta esfera que a teoria do capital humano se inscreve”. Uma teoria do capital humano que, a partir dessa mesma narrativa, influenciará direta ou indiretamente o modelo educacional.

3.2.1 A Educação a partir da Teoria do Capital Humano

A Teoria do Capital Humano é formada pelo investimento em escolaridade e treinamento. “Variando o tempo e o tipo de educação e variando o rendimento escolar, o desempenho, ou o aproveitamento, irão variar a natureza do capital humano e, consequentemente, os retornos futuros” (FRIGOTTO, 2010, p. 62).

Com isso, o que está em pauta na questão educacional é o retorno econômico que a escola proporcionará, pois é a vida escolar em relação a desempenho, permanência, sucesso/fracasso que determinará futuramente o lugar alcançado na pirâmide social. Nessa lógica, a questão socioeconômica deixa de ser um indicador para a formulação de políticas educacionais, desconsiderando que estudantes com maior poder aquisitivo têm acesso mais fácil a outros fatores, como alimentação, tecnologias, arte, viagens, museus etc. Esses fatores proporcionarão aos mesmos um aparato sociopolítico e cultural muito mais abrangente, contribuindo para que obtenham sucesso escolar e, posteriormente, econômico com muito mais

facilidade. Assim, os fatores são negligenciados com a justificativa de que a escola é pública e gratuita. Desse modo, é função unicamente do indivíduo, por meio de seu próprio esforço e capacidade, sair da condição de pobreza e tornar-se economicamente um “vencedor”, aproveitando a oportunidade que o Estado lhe concedeu, ou seja, estudar gratuitamente e progredir. Com isso, o sujeito torna-se consciente de suas escolhas e responsável por elas e por seus resultados: “a irresponsabilidade de um mundo que se tornou ingovernável em virtude de seu próprio caráter global tem como correlato a infinita responsabilidade do individuo por seu próprio destino, por sua capacidade de ser bem-sucedio e feliz” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344).

Já o Estado, por sua vez, justifica as despesas criadas pela educação a partir do conceito de capital humano e também o utiliza como estratégia de crescimento social, visto que beneficia a coletividade. Na lógica desse pensamento, se o Estado é quem deve arcar com as despesas da educação, deve da mesma forma proporcionar condições para que os estudantes realizem suas escolhas racionalmente e assumam os custos legítimos destas. As escolhas racionais esperadas estão relacionadas ao custo/benefício do investimento educacional. Com isso, os estudantes que mais se empenham em prosseguir os estudos são os mais dotados, pois os outros acabam tendo como meta a entrada mais breve possível no mercado de trabalho, iniciando a carreria profissional (LAVAL, 2004).

Todavia, mesmo que as escolhas racionais partam de espaços e possiblidades desiguais, essa forma de entender e explicar a realidade, baseada na visão burguesa de mundo, se infiltra através do senso comum em todas as camadas sociais, justificando, através do mérito individual, o resultado do percurso percorrido pelos estudantes. Exemplo disso é o que afirma a entrevistada GILDA, em relação às questões que envolvem a evasão e reprovação:

> *Tem uma aluna do primeiro ano que me surpreendeu com as notas dela, porque ela veio do interior, tá morando sozinha, tá longe da família e não tem nenhum vermelho. Então isso prova que não tem justificativa, claro tem a saudade, tem a saudade de casa, tá longe do pai e da mãe, são adolescentes. Tem tudo isso que a gente tem que considerar, mas se eles querem realmente aquele objetivo ali, eles têm condições de correr atrás e dá certo (GILDA).*

Percebe-se que, por mais que o discurso da formação integral, das questões humanas etc., esteja muito presente nas falas de todos os docentes, na prática, a visão dessa integralidade pouco se efetiva. Afinal, não ter “vermelho” e “se quer

realmente, corre atrás” são falas que demonstram que facilmente se aceita a meritocracia e o esforço pessoal como a forma mais justa de tornar-se vencedor, sem ou pouco considerando a vida em sua totalidade e complexidade. Pode-se explanar essa maneira de pensar a educação, da mesma forma que se explica as conquistas ou fracassos nas áreas econômicas, como o neoliberalismo esclarece as desigualdades em geral.

> Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir. Dentro desta ótica, a sociedade capitalista não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério do mérito. (FRIGOTTO, 2010, p. 73).

Desse modo, o mérito contribui para a desresponsabilização do Estado em relação às desigualdades, como também da Escola e do trabalho dos docentes que, muitas vezes, justificam o fracasso e a evasão escolar como desinteresse, falta de comprometimento e responsabilidade somente do próprio estudante. Esse fato é demonstrado quando um dos entrevistados, em relação à evasão e à reprovação, em momento algum menciona os docentes, os servidores ou a própria Instituição e suas regras como questões que também podem contribuir para que o estudante não permaneça no IFFar. Afirma como justificava que os casos acontecem em função dos próprios estudantes que:

> *Não se habituaram na rotina do Instituto, que é muito diferente das escolas que eles estavam habituados. Aqui tem que estudar, aqui tem que se puxar, tem que acordar cedo, tem que passar o dia inteiro no Instituto, e tem que chegar em casa e tem que estudar. Tem que revisar, não dá para deixar pra um dia antes de uma avaliação, tem que fazer os trabalhos, enfim, é uma rotina muito diferente e alguns não conseguiram se habituar a isso também. A reprovação é bastante grande, também em função disso, que eles acham que é brincadeira, que os professores estão só enrolando eles, que não precisa ser tudo isso, mas na realidade precisa, eles precisam encarar o instituto de uma forma diferente da escola que eles estavam habituados (GILDA).*

Entretanto, o próprio IFFar, como anteriormente exposto, criou em 2015 o Programa Permanência e Êxito, com o objetivo de “consolidar a excelência da oferta EBPTT de qualidade e promover ações para a permanência e êxito dos estudantes do IF Farroupilha” (2015, p. 3). O documento aponta como causas da evasão fatores individuais do estudante, fatores externos à Instituição, mas, também, fatores “internos à Intituição. Esses se constituem como problemas relacionados à infra-

estrtura, ao currículo, a gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso" (2015, p. 8).

Todos os fatores expostos acima aparecem nas justificativas dos estudantes quando, ao solicitar sua transferência para outra instituição de ensino, respondem a um questionário. Os dados levantados pelo campus no 1º semestre de 2019 apontam que, nos primeiros anos, foram solicitadas 5 (cinco) transferências no curso Técnico em Agropecuária e 18 (dezoito) no Técnico em Informática. Como justificativa para transferência os estudantes apontam as questões pessoais, como dificuldade em se organizar nos estudos e acompanhar os conteúdos, dificuldade em adaptar-se à vida escolar, desmotivação, entre outras. Porém, assinalam também "dificuldade com a metodologia e didática dos professores; Dificuldade com professor; Professor irônico; Dificuldade de relacionamento interpessoal com professores; Dificuldade de relacionamento interpessoal com a turma/colegas".

A partir das respostas dos estudantes, percebe-se que a evasão e, provavelmente, também a retenção se dão por questões que, muitas vezes, transcendem unicamente a força de vontade individual. Por isso, mais uma vez, torna-se importante a formação continuada dos docentes que possibilite estudar vários temas que envolvem a educação integral do sentido da palavra que consta nos documentos oficiais.

Formação integral que perpassa as questões acima apontadas pelos estudantes e que envolvem os estados emocionais que direta ou indiretamente vão interferir no cotidiano da escola e da sala de aula. Nesse sentido, Torres Santomé (2013, p. 164) expõe que

> Compreender os estados emocionais e fomentar a empatia é algo que, ao mesmo tempo, precisa se tornar foco de atenção dos programas de formação e atualização dos professores. O mundo dos afetos e das emoções é uma das dimensões que sempre foi pouco considerada. Não é um objetivo que normalmente se leva em conta no momento da formação docente nem depois, nos planejamentos e nas avaliações que os professores custumam fazer dos projetos curriculares que são implementados nas salas de aula das escolas.

Entretanto, percebe-se que, muitas vezes, as questões que envolvem as "emoções" acabam não sendo consideradas, como se a relação professor-aluno fosse um aspecto inferior ou de segunda ordem. Entretanto, as pesquisas apontam que a empatia e o bom relacionamento contribuem para a aprendizagem, bem como para que o estudante queira permanecer no ambiente escolar, emoções

relacionadas à afetividade que não deve ser entendida como sentimentalismo ou contrária a razão, mas, com a compreensão de que razão e emoção caminham juntas e se complementam.

Nesse sentido, Restrepo (1998) afirma que a cognição é determinada por processos que ligam os gestos e o corpo, por isso não tem como excluir ou banir a afetividade do processo de aprendizagem e conhecimento. Assim, as questões que envolvem a afetividade na relação professor-aluno não devem ser percebidas simplesmente como um aspecto da personalidade ou do caráter de cada um, mas que podem ser desenvolvidas e aprimoradas a partir de determinados conhecimentos e aprendizagens (MARTÍN, 2010).

Já em relação ao estudante, a meritocracia acaba contribuindo para que, caso se torne um “vencedor”, considere unicamente seu e/ou de sua própria família o mérito de tal conquista. Do mesmo modo, se não obtiver o sucesso, faz com que aceite sua condição de “perdedor”, visto que não se esforçou o suficiente para buscar outro caminho.

Logo, em nenhum contexto, as desigualdades sociais e tudo que ela pode acarretar no cotidiano da população são levadas em consideração para analisar o sucesso e/ou fracasso dos indivíduos. Essa questão torna-se explítica na fala de uma entrevistada que, quando perguntado sobre as políticas públicas de inclusão, como as cotas sociais, afirma que é contra “porque todos são iguais”. Porém, posteriormente, quando abordada a questão de classe social, tema que será discutido no decorrer desse trabalho, expõe:

> *E com relação aos estudos eu tenho que agradecer a minha família, que eu tive oportunidade de estudar, não precisar, tem pessoas que precisam trabalhar para poder. O meu pai conseguiu me manter na faculdade sem eu precisar trabalhar, então isso acho que é um ganho que eu tive, fazer uma faculdade bem tranquila, aí depois que eu me formei, dai sim que eu comecei a trabalhar e correr atrás (JOANA).*

Apesar da consciência de que obteve sucesso em função da contribuição dos pais que proporcionaram seu sustento enquanto estudava, aponta que está *“numa classe social como todo mundo, porque eu sempre lutei, porque se eu estou aqui foi por luta, nunca veio nada de graça, então acho que a gente tem que lutar para estar onde tu está” (JOANA).*

Percebe-se então que, no modo de pensar do senso comum arraigado na sociedade capitalista, sucesso e/ou fracasso não tem relação com a desigualdade social, nem com a classe social a que pertence cada indivíduo. O que realmente

importa é a força de vontade e os méritos que cada um alcançou no percurso de sua trajetória de vida, como se esse dependesse exclusivamente do indivíduo e não de seu entorno e/ou condições tanto sociais, como culturais e econômicas. Em relação a essas questões, Frigotto (2010) lembra que, ao invés de se considerarem os antagonismos presentes que envolvem questões de classe e de exploração, tem-se a ideia de que a estratificação social é resultado exclusivamente de mérito e esforço pessoal, sem relação com as políticas públicas realizadas pelo Estado.

3.2.2 Políticas públicas, capital humano e a luta de classes no contexto educacional do IFFar.

Entende-se que, nesse processo meritocrático da vida, a escola torna-se fundamental, pois subordina “a ganância do lucro a objetivos mais ‘dignos e justos’. A separação entre a propriedade dos meios de produção e o controle demarcariam o fim da determinação do “fator” econômico, e com ele o fim da luta de classes” (FRIGOTTO, 2010, p. 75).

O enfraquecimento da luta de classes e da formação de uma consciência de classe, inclusive dos próprios professores e professoras, pode dificultar a percepção de que as desigualdades presentes na sociedade vão além da responsabilidade e do esforço de cada um. Também, pode contribuir para a consolidação do pensamento sociopolítico burguês que, disfarçadamente, beneficia aqueles que detêm maior capital socioeconômico e cultural[13]. Assim, nesse trabalho, entende-se que a falta de entendimento/pertencimento de classe pode acabar contribuindo para que os interesses da classe dominante (burguesia) sejam percebidos como naturais e, portanto, aceitos pela maioria da população, sem nenhum questionamento.

Em relação à consciência de classe e aos interesses da classe dominante, percebe-se uma divergência de entendimentos entre os entrevistados. Esse fato é evidenciado quando perguntado sobre as políticas públicas, como as cotas sociais, econômicas etc. Assim, 6 (seis) dos 10 (dez) entrevistados são totalmente favoráveis a todos os tipos de “cotas”, pois consideram que, de algum modo, são uma reparação às minorias excluídas ao longo dos tempos. Esse fato é explicitado quando um entrevistado afirma que:

---

[13] Essas questões que envolvem o capital socioeconômico e cultural, inclusive dos professores, bem como a consciência de classe serão desenvolvidas e aprofundadas no capítulo 4 deste trabalho.

> *As políticas públicas são básicas como forma de reparação. Porque a universidade entre os institutos sempre houve cota, quem conseguiu ingressar, quem conseguiu permanecer na Universidade Federal foram alguns. Eu por exemplo não consegui, eu fiz toda a minha formação nas instituições comunitárias ou privadas. E porque, porque eu sou filho de trabalhador e fui aluno trabalhador, fiz toda minha formação em serviço. Então quando eu olho e vejo um aluno pobre, um aluno negro, um aluno de origem indígena, um aluno de escola pública consegue acessar Universidade por meio das cotas ele vai ter uma oportunidade maravilhosa de ficar 4 anos na Instituição só fazendo a sua formação de graduação depois de mestrado e assim por diante. Isso é uma oportunidade maravilhosa que as outras gerações não tiveram. A universidade pública na nossa região ela sempre foi tão próxima da gente, mas ao mesmo tempo muito distante dos alunos pobres (ANDRÉ).*

Essa fala evidencia o significado atribuído às cotas como uma reparação. Essa com um sentido de entender que, quando de fato somente determinada classe social tinha acesso à universidade pública, também era uma forma de cota, pois nem todos tinham as mesmas chances de concorrer. Porém, isso não é considerado em função da justificativa da escola ser pública e gratuita, ou seja, todos podem concorrer.

Nessa mesma linha de raciocínio, corroborando com o entrevistado anterior em relação ao entendimento da necessidade do sistema de cotas na conjuntura brasileira, outro expõe:

> *Primeiro que elas não deveriam existir se a gente tivesse uma sociedade que valorizasse e desse as condições iguais para todo mundo. Como a gente não tem essas condições e a gente não faz isso enquanto sociedade é preciso que haja essas cotas raciais, sociais e outras cotas que possam existir, justamente para ter um equilíbrio maior de possibilidade de acesso aos diferentes grupos sociais da sociedade. Acho que é necessário, importante e Oxalá, um dia não precise, mas enquanto a sociedade é do jeito que é, elas são absolutamente necessárias (EDUARDO).*

Outro entrevistado favorável às cotas apresenta uma diferente, mas também interessante, abordagem em relação ao assunto ao lembrar que as desigualdades estão presentes também no contexto educacional, com diferentes modos de ser estudante, inclusive estudante/trabalhador. Expõe que:

> *Olha, eu sou a favor. A favor assim, tem os seus porém, muita gente é contra porque todo mundo tem as mesmas oportunidades, mas tem que ver todos os lados, às vezes ter a mesma oportunidade não é o acordar igual todos os dias, não é eu passar o dia só pensando em estar dentro da instituição e estudar, é saber que vai chegar em casa e ter que ter uma outra rotina (LEANDRO).*

Assim sendo, entende-se que, muitos docentes, percebem que as políticas públicas são necessárias para possibilitar a justiça social, pois as cotas contribuem para o “reconhecimento” e, consequentemente, “redistribuição”, visto que a escola é

um espaço que deve contribuir para ascender como cidadão e também na busca de uma profissão. O IFFar tem política de cotas estabelecida em seus documentos institucionais que dão legitimidade para a publicação das mesmas nos editais de ingresso.

O edital nº 322/2019, de 12 de agosto de 2019, que estabelece o processo seletivo dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, para o ano de 2020, diz, no art. 2 “Das Disposições das Vagas”, que 60% das vagas serão destinadas à Política de Ações Afirmativas do IFFar, ofertadas exclusivamente a candidatos que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em Escolas Públicas (EP) e distribuídas conforme a renda per capita, autodeclarados pretos, pardos, indígenas e às pessoas com deficiência. Além disso, 05% das vagas são destinadas para Pessoas com Deficiência (PcD) e que não tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escola Pública, restando 35% das vagas para Ampla Concorrência (AC).

A política de cotas foi estabelecida através da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Tem como objetivo, segundo o artigo 4º da respectiva lei, que se tenha, no ensino técnico de nível médio, maior inclusão de alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. No art 5º, lê-se sobre a obrigatoriedade de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência, proporcionalmente ao total de vagas no mínimo igual à proporção desses na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição. Esses números são calculados tendo sempre como base o último censo do IBGE.

Desse modo, além da dívida histórica que sem tem com determinados grupos e da desigualdade social que assola o Brasil, entende-se que até quem é a favor da meritocracia e do esforço individual teria argumentos para defender as cotas, pois os aprovados foram os “melhores” entre os seus “iguais”. Porém, não é o entendimento de alguns entrevistados que se colocam contrários ao sistema de cotas, como demonstra a resposta abaixo:

> *Assim, as cotas de deficiência eu sou a favor só que as cotas raciais e as cotas com relação ao, até a questão econômica, mas mais as raciais, eu acho que assim, eu[ ]... não é que eu não seja, que eu seja contra, mas no meu entendimento, eu acho que se uma cota, quer dizer que uma pessoa não tem condições de entrar por uma cota normal, por uma via normal e não é porque uma pessoa é negra que ela não tem condições, eu acho que ela tem condições sim e muito, assim como nós. Então porque colocar uma cota para negros, eu acho uma exclusão, eu entendo como uma exclusão. Porque não quer dizer que uma pessoa mais pobre, ela não tem condições, claro que ela [ ]..., se a gente pensar com relação a ensino, ela vai ter*

> *menos recurso no sentido de poder pagar um colégio particular, alguma coisa assim, mas não é que quer dizer que ela não tenha condições. Eu acho que ela tem condições sim, a gente vê tanta reportagens até de pessoas que estudam em escolas públicas e que tem maior rendimento até que outros, então eu acho que essas pessoas têm condições sim, claro que daí vai a questão de competir com uma pessoa que estuda no colégio particular, daí eu acho que de repente, mas não dizer que ela não tem condições, eu acho que não, acho que ela tem condição, porque eu vejo, eu entendo a cota nesse sentido, não sei se eu sou correta ou não, nesse sentido que parece que ele não tem condições, só que ele tem condições, é uma pessoa normal, igual a outra, não é por causa da cor que ele tem que ele não vai ter condições (JOANA).*

Nesse mesmo sentido, outra entrevistada expõe:

> *Eu acho que os indígenas por ser um universo, por ter um universo deles, diferente do nosso, a questão dos estudos e tudo, eu acho que tem que ter uma cota pra eles. Uma cota diferente pros outros alunos. Pro negro eu acho que não. Eu acho. No meu entendimento eu acho que não, porque até agora como tá mais igualitário, antes era bem diferente, mas agora como nos tempos atuais essa parte da igualdade tá mais presente, então eu acho que a partir dai não precisa mais tanto. E as cotas econômicas eu acho que não também, pelo mesmo motivo. Todo mundo tem acesso (GABRIELA).*

Assim, percebe-se que ser contrário às cotas parte em grande medida do desconhecimento de como a política funciona e porque foi criada, bem como do não entendimento de leis e regimentos que proporcionam igualdade de fato, visto que todos são iguais perante a lei, mas não necessariamente em condições, sejam elas econômicas, culturais etc. Sendo assim, tratar os diferentes como iguais seria também uma maneira de diferenciá-los e, consequentemente, discriminá-los, pois estariam sendo negadas a determinados estudantes as oportunidades que a educação pode proporcionar, contribuindo tanto para a redistribuição como para o reconhecimento, para uma educação realmente de qualidade.

3.2.3 A influência do capital humano no conceito de qualidade na educação

O IFFar, segundo seus documentos, é uma instituição que deve priorizar a igualdade de condições e oportunidades, contribuindo para que as desigualdades de todas as ordens sejam minimizadas. Para tal, é necessário que docentes tenham clareza da história e de como essa reflete direta ou indiretamente nas condições de vida econômica, social, cultural e até moral de muitos cidadãos que, ainda hoje, sofrem preconceitos, são discriminados, desvalorizados e têm seus direitos negados simplesmente por serem quem são.

Logo, entende-se que os docentes devem estar atentos a esse sistema tão cruel e desigual que envolve a sociedade brasileira. Afinal, passarão por sua sala de aula estudantes oriundos de diferentes contextos e condições que sozinhos dificilmente conseguirão perceber que a escola é uma oportunidade de reconhecimento e uma esperança de melhora econômica, de redistribuição.

Contudo, o conceito de capital humano reduz a escola ao adestramento, em prol da produção, e reforça a meritocracia no processo de ensino/aprendizagem, contribuindo para a não efetivação da função social da escola, mesmo que presente, inclusive, nos documentos legais de várias instituições públicas, como é o caso do IFFar. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 80) afirma que

> Assim como no mundo da produção todos os homens são "livres" para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da "não aptidão", da falta de vocação. Enfim, a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico, justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais.

Assim, mascarando as desigualdades relacionadas ao âmbito educacional, a teoria do capital humano vai, ainda, ligando-se à perspectiva tecnicista na década de 1950, isentando o sistema de educação de sua ineficiência e oferecendo um modelo de educação como investimento, geradora de capital humano, reduzindo-a a um fator de produção. Com isso, a teoria do capital humano usa da perspectiva tecnicista para contemplar sua função política e ideológica. Não é por acaso que as duas questões se desenvolvem concomitantemente (FRIGOTTO, 2010).

De tal modo, ganhando força nos anos seguintes após a 2ª Guerra Mundial, a Teoria do Capital Humano se entrelaça às teorias educacionais em função de transformações e novas abordagens que se estabelecem entre trabalho e capital, administração do processo de trabalho e criação de grandes unidades de produção. Nesse mesmo período, a polarização entre Estudos Unidos e União Soviética em relação à dicotomia de projetos expõe a necessidade de que o cuidado econômico, político, militar e sociocultural seja efetivado. Isso se dará, segundo Frigotto (2010, p. 143), "através de diferentes acordos, planos, programas, agencias, notadamente através das Nações Unidas, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Fundação Rockfeller, Fundação Ford, Banco Interamericano de Desenvolvimento etc".

Portanto, a teoria do capital humano é produzida nessa formação social como ferramenta para a recomposição do imperialismo capitalista e fica atrelada ao desenvolvimento e à modernização. O capital humano torna-se a explicação de que o subdesenvolvimento não está relacionado a questões de poder, mas, sim, de qualificação e modernização de determinados fatores, entre eles, os referentes ao próprio capital humano. Nessa lógica explicativa, o imperialismo fica mascarado, do ponto de vista das relações internacionais, com o conceito de capital humano. Com isso, a meritocracia passa a dissimular e justificar as desigualdades sociais, as diferenças de classe e também as questões conflituosas entre capital e trabalho (FRIGOTTO, 2010).

Nesse contexto, a escola passa a formar o assalariado ou o trabalhador, reduzindo o conhecimento ao exercício de uma profissão especializada ou útil para o mercado; passa a seguir os mesmos moldes da lógica empresarial de eficácia que se pretende neutra nos discursos, mas está norteada por questões políticas e culturais. Para tal, se apropria de palavras como performance, competência, aprendizado ao longo da vida etc., entrelaçando a lógica econômica com a escolar em prol da utilidade do saber. Com isso, segundo Laval (2004, p. 46), “a cultura geral não deve mais ser guiada por motivos desinteressados quando, na empresa, não é mais uma especialização restrita que é solicitada, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível”. Assim, de modo geral, para o neoliberalismo, um ensino de qualidade torna-se basicamente a preparação da formação profissional para o mercado de trabalho.

> O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, consequentemente, suas práticas devem ser submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional (GENTILI, 1996, p. 25).

Percebe-se que esse entendimento neoliberal do conceito de qualidade faz parte da compreensão e provoca uma identificação com alguns docentes entrevistados. Quando perguntados sobre o que entendem por uma educação de qualidade, há respostas como esta:

> *Educação de qualidade é aquela que prepara o nosso estudante, e aí a gente tem que preparar ele em todos os aspectos, área técnica e*

> *formação... Uma formação que tem, que possibilita esse aluno fazer uma prova do Enem para possibilitar ele a verticalização do ensino. [ ] Ele tem que atender essas necessidades, se é um curso técnico em agropecuária ele tem que atender o técnico, ele tem que possibilitar ao aluno verticalizar o ensino, que é um dos nossos fundamentos aqui dentro (BERNARDO).*

Entende-se que a visão do entrevistado contempla em parte os documentos oficiais, como na alegação de “um dos nossos fundamentos aqui dentro”. Entretanto, sabe-se que essas questões devem fazer parte de um projeto maior de educação, que visa à integralidade do sujeito, tema que em nenhum momento é abordado pelo entrevistado. Assim, parece que a educação serve para trabalhar e seguir os estudos e não para, a partir disso, se viver em sociedade e entender-se como um sujeito de direitos dentro da mesma.

Nessa mesma linha de entendimento em relação ao significado de educação de qualidade, destaca-se a resposta de outros dois entrevistados que afirmam:

> *Educação de qualidade é quando a gente consegue fazer com que o aluno se expresse, consiga expressar os conhecimentos dele. E para isso, o professor(a) tentar fazer com que o aluno compreenda, aprenda um pouco mais da disciplina e consiga seguir com os próprios passos depois que ele sair daqui (GABRIELA).*
>
> *Eu, pra mim educação de qualidade é no momento que tu te dedicas, a gente como instituição está aqui se dedicando pra que as coisas aconteçam, mesmo às vezes com dificuldades, com questão de corte, nós estamos aqui, eu pra mim isso é uma questão de qualidade, não deixar, mesmo com dificuldades, que o aluno seja prejudicado nesse sentido[ ].... Porque nós estamos aqui para formar cidadãos, que esses são pessoas que vão pro mercado de trabalho, e a questão não só do conteúdo, mas a questão que eu já tinha falado, a questão ética, questão que eu me preocupo bastante. Porque esse profissional vai sair daqui e vai para o mercado de trabalho ele vai saber conversar com as pessoas? Ele vai saber[ ].. Então essa é minha preocupação também, porque essa formação, a gente vem com a educação de casa, mas a gente tem esses valores também na escola. E eu tenho essa preocupação nesse sentido também (JOANA).*

É importante destacar que para os neoliberais a educação deve estar atrelada ao mercado de trabalho, mas esse no sentido da empregabilidade. “Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função social da educação esgota-se neste ponto” (GENTILI, 1996, p. 26). Por isso, a ideia de que educação vem de casa, mas a escola também tem esses valores, de moldar o sujeito para a vida em sociedade. Para isso, o estudante deve expressar seu conhecimento, isto é, demonstrar o que aprendeu comprovando que pode utilizar esse conhecimento fora da escola, no mercado de trabalho, quando estiver empregado.

Assim, “a educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas” (GENTILI, 1996, p. 26). Por isso, o trabalhador deve estar em constante busca por qualificação, pois a ideia de que deve aprender ao longo de toda vida se torna um discurso dominante, desde que passou a ser utilizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em 1996.

Essa maneira de conceder utilidade ao conhecimento contempla a aprendizagem ao longo da vida, adaptando os saberes e as necessidades do trabalhador e do mercado. Além disso, (in)diretamente, tal modo de agir pressiona a escola a eliminar saberes que passam a ser considerados desnecessários porque não agregam valores importantes ao capital humano, necessário para o emprego da maioria dos trabalhadores.

Nessa lógica, o aluno torna-se responsável pelo próprio aprendizado, por sua busca e também pelos caminhos que “escolher”. Os professores são entendidos como mediadores que acompanharão o aluno em seu percurso individual de formação. De acordo com Laval (2004, p. 57), “O mercado se torna assim, no lugar do Estado a instância mediadora vista como responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos”. É nesse contexto que a palavra competência recebe destaque, pois ela aponta para a “capacidade em realizar uma tarefa com ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais. [ ] Nesse sentido, a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2004, p. 55).

Assim, para tornar útil o indivíduo, é necessário que a escola também se adapte à lógica da competência. Com isso, o papel da escola se volta para fazer com que o aluno aprenda os conhecimentos profissionais necessários para seu futuro. A reflexão passa a ser uma ferramenta para a resolução de problemas e para a busca da constante aprendizagem. Além disso, criatividade, iniciativa, adaptabilidade, flexibilidade, entre outras, são características que devem ser trabalhadas na escola, pois serão exigidas pelo mercado de trabalho.

Com isso, torna-se claro que a teoria do capital humano, usada como forma de conhecimento e explicação da realidade, não nasceu por acaso. Para Frigotto (2010, p. 153), “A produção desta teoria e seu corpo de ideias guarda uma ligação estreita com as relações sociais de produção. Trata-se de um tipo de conhecimento que carrega a marca e a ótica burguesa”. A partir dessa ótica, o indivíduo que é

proprietário de algo, seja dos meios de produção ou de seu próprio trabalho, produz sua existência, de si mesmo depende sua própria vida. Assim, as relações sociais de poder e dominação não se tornam fatores responsáveis pela condição do indivíduo, pois é a falta de qualificação que justifica e explica as desigualdades.

Nessa lógica, Sacristán (1996, p. 61) afirma que “os valores de justiça, equidade, dignidade humana, solidariedade e distribuição de riqueza e do capital cultural vão sendo substituídos” [ ] pelas questões produtivas em prol do mercado de trabalho e da economia. Assim, as questões educacionais passam a buscar mais resultados nas avaliações externas e no êxito da empregabilidade e/ou do sucesso da vida acadêmica, concebendo a educação como um produto a ser consumido, ou seja, uma mercadoria como outra qualquer.

3.3 A Educação com Mercadoria

Com o avanço do neoliberalismo, um novo modelo de sociedade e, consequentemente, de escola se faz presente. Nesse contexto, a educação passa a ser entendida como um bem de capital que não precisa necessariamente ser alcançada por todos, e a escola passa a centralizar sua função no profissional e no econômico, perdendo espaço as questões sociais, culturais e políticas que envolvem o conhecimento, bem como a formação do cidadão.

Christian Laval, em seu livro “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público” (2004, p. 3), afirma que “O homem flexível e o trabalhador autônomo constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico”. O sentido de seu “fazer” está no serviço que devem produzir para as empresas e para a economía.

> No plano social, mais do que um consumo, a boa educação aparece como um investimento: ir para uma boa escola, um bom curso, uma boa classe, se tornou mais do que nunca o fator esencial do sucesso escolar e da ascensão social. Toda a sociedade é arrebatada por essa procura por melhores estudos e melhores estabelecimentos e a escola, mais do que nunca, se transforma em campo vasto de competição. O neoliberalismo não cria esse fenômeno, ele o acentua e o justifica ideológicamente: a competição para ter acesso a um bem raro, ao mesmo tempo intensa e mais desigual, vem por si própria (LAVAL, 2004, p. 90).

Esse modelo competitivo torna-se tão presente na sociedade que outras possiblidades parecem ficar cada vez mais distantes. Torna-se difícil pensar a educação que não se adeque a esses moldes, como se esse fosse o modelo normal

e natural, ou seja, o único possível e viável. Assim, nesse contexto de educação entendida como mercadoria, resistir torna-se difícil, como demonstra a fala de um dos entrevistados quando, em relação à “educação de qualidade” citada anteriormente, afirma:

> *É tão difícil isso, tu definires uma educação de qualidade. Mas eu acredito que seja uma educação integral. Que não seja só eu cuidar da química, da física, da zoologia. Mas eu cuidar também da questão humana, para mim é fundamental. Para mim, eu tenho muitas divergências, às vezes, com colegas, porque eu tenho esse lado humano. Não é só formação, isso também é meu, mas isso é importante. Para mim é fundamental. Eu não tenho como trabalhar de forma estanque, tem que trabalhar o lado humano junto (SAFIRA).*

Essas divergências expostas pela entrevistada, de outro modo, também aparecem na resposta de outro docente ao afirmar que:

> *Olha, educação de qualidade ela tem que ser completa. Digamos em vários termos. Não adianta o professor estar no maior grau, pós-graduado, mas não saber lidar aqui dentro do nosso instituto, com ensino médio, ensino superior, ou até o próprio Proeja, que é para aqueles alunos nossos que estão [ ]... que realmente têm um pouco mais de dificuldade. Então, ensino de qualidade é aquele professor que tá aqui dentro eu acho, e trabalha em todos os níveis, não escolhe nenhum, "ah só quero trabalhar com ensino médio, só quero trabalhar com proeja, com o subsequente [ ] eu acho que o professor consegue trabalhar com todos os níveis e dar conta de lidar com todas essas classes de aluno. Porque eu penso em qualidade aqui dentro do instituto. Então só saber o conteúdo às vezes não é suficiente (LEANDRO).*

Assim, de acordo com as respostas acima, percebe-se que, para alguns docentes, a escola de qualidade é aquela que está atrelada ao conteúdo e às questões específicas de cada disciplina, não considerando a totalidade do processo de ensinar/aprender. Processo esse, defendido por alguns dos entrevistados, que numa perspectiva de educação integral estabelecido nos documentos do IFFar, respondem no mesmo sentido dos 2 (dois) entrevistados anteriores, que educação de qualidade é:

> *Aquela que consegue abordar todos os aspectos, por exemplo, práticos e teóricos, que desenvolva todo projeto de extensão, a qualidade é conseguir fazer que o aluno consiga olhar para todas as direções. Porque não que ele vai sair um especialista em uma coisa só, ele tem que ser, eu acho que ele tem que ser um generalista, mas no bom sentido. Então que ele consiga ter noção de várias coisas e saiba procurar várias coisas nos contextos. Eu acho que é isso uma educação de qualidade (SONIA).*

Esse mesmo entendimento fica explícito na abordagem de outro entrevistado que expõe:

> *Educação de qualidade é, para mim, uma educação que trabalha com as duas questões, a questão de conteúdo, porque acho e acredito que a formação, o conhecimento é fundamental e importante por mais que as*

> *pessoas têm um diploma, se ela não tiver de fato o conhecimento isso não vai ajudar muito. Então o conhecimento técnico-científico é importantíssimo. Porque sem o conhecimento técnico-científico a gente não consegue a outra parte que é o processo de conscientização das pessoas, elas só vão ter isso a partir do conhecimento técnico-científico. Então, educação de qualidade para mim é uma formação técnico-científica boa, forte, valorizada e as questões humanas que também são importantíssimas, de relações humanas com o indivíduo, porque não adianta ele ter conhecimento científico se não souber se relacionar na sociedade. E aí essas relações são mais variadas, o respeito à diversidade, o respeito às posições diferentes. Então, conhecimento técnico-científico, valorização das relações humanas. Aliando esses dois aspectos a gente tem educação de qualidade (EDUARDO).*

A partir disso e das respostas expostas no subtítulo anterior, percebe-se que, mais uma vez, têm-se dois grupos de docentes que entendem o espaço institucional e as questões que permeiam o mesmo de modo bem antagônico. Nesse sentido, Frigotto (1996) lembra que tanto formação como qualificação, quer seja em sentido geral como específico, não pode ser percebida e mencionada sem estarem atreladas a questões que envolvem as relações sociais e seus embates dentro da sociedade. Por isso, o autor aponta a importância da formação teórica histórica sólida para entender as tramas sociais e suas estruturas, bem como da definição do papel do educador e da própria educação.

Em relação a essas questões, Frigotto (1996, p. 77) questiona: “que tipo de práticas educativas são produzidas nas mais diferentes esferas da sociedade e, em especial na escola, sob a avassaladora ideologia neoliberal para ajustar a educação aos processos de exclusão sem culpa?” Exclusão sem culpa que, nesse novo modelo educacional produtivista e economicista, pode acabar interferindo e acarretando transformações nos valores éticos, políticos, culturais e sociais da escola, modificando o entendimento de instituição voltada para a justiça social através do reconhecimento e da redistribuição que a mesma pode possibilitar a partir de suas práticas educativas, para o foco apenas nos valores econômicos/materiais que envolvem a ganância, o individualismo e a concorrência. Afinal, nesse contexto, “o neoliberalismo trata de converter a cada pessoa em empresária de sí mesma, deste modo desculpabiliza e minimiza a importância das políticas vigentes e oculta a responsabilidade do Estado pelas políticas estruturais que implementa” (TORRES SANTOMÉ, 2017, p. 73).

De acordo com a lógica neoliberal, os estudantes e até professoras e professores são transformados em ganhadores e perdedores, visto que se estimula a concorrência em todos os setores. Além disso, mesmo que, indireta e

disfarçadamente, “expulsa” os estudantes menos rentáveis e que demandam maior atenção pedagógica, pois para o mercado o indivíduo é um objeto que, não respondendo ao que dele se espera, será descartado na “seleção natural”, justificando que os não aptos e não merecedores do sucesso devem buscar outro caminho mais acessível a suas aptidões.

Com isso, segundo Frigotto (1996), tanto a formação como a qualificação e a própria competência passam a ter um entendimento baseado nos preceitos neoliberais, estabelecidos pelo mercado. Assim, a formação fica atrelada ao processo de escolarização necessário para o trabalho, a qualificação passa a ter ligação com o conjunto de exigências relacionadas ao emprego e os resultados da formação, e a competência é vista como capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes etc., tendo como foco sempre os resultados.

Corroborando, cabe lembrar que, segundo Laval (2004), nessa nova lógica social empresarial, não são os conteúdos, saberes, metodologias etc. que devem ser considerados, mas a utilidade que os mesmos terão no mundo econômico e em suas exigências. O autor explica também que nesse modelo em que a escola vai se transformando para cumprir seu novo papel, 3 (três) tendências se transformam em ações que se complementam: a desinstitucionalização que coloca a escola como uma organização flexível, submetida a resultados e a inovações; a desvalorização das finalidades sociais da escola, contemplando somente o valor econômico; e a desintegração por meio de mecanismos de escolha que colocam o estudante como consumidor.

Além disso, para que esse projeto de sociedade seja consolidado e tenha êxito, é importante que o senso comum hegemônico faça com que não se questione tal modelo, suas relações e consequências. “Assim se dá a nova função dos sistemas educativos: a construção de personalidades neoliberais, empresárias de si, conservadoras e neocoloniais” (TORRES SANTOMÉ, 2017, p. 66).

Em relação a esse novo modelo de personalidade, Torres Santomé (2017) aponta para a construção de quatro tipos de personalidades: “*Homo Economicus, Homo Consumens, Homo Debitor, Homo Numericus*”.

- *Homo Economicus* é aquele que coloca como motor de sua vida, e consequentemente de seus comportamentos e ações, o dinheiro e a riqueza. Com isso, acabam ficando em segundo plano as questões éticas, culturais, sociais e educativas, além de renunciar à política tornando-se um “anticidadão” e tratando

todos como “clientes”. Nessa direção, percebe-se a obsessão das reformas educativas na persepctiva de promover nos estudantes a cultura do empreendedorismo, bem como da ênfase em avaliações e testes de desempenho não só para os alunos, mas também para os docentes. Além disso, não são consideradas questões como família, contexto social, econômico e cultural dos sujeitos que serão “contemplados”.

- *Homo Consumens* é aquele que vive para consumir, colocando nisso o sonho da felicidade, de satisfazer todas as necessidades artificialmente construídas pelo marketing, a partir do que tudo é vendável e, portanto, pode e deve ser comprado. Assim, esse homem consome para se tornar confiante de si mesmo e alcançar, a partir disso, reconhecimento e prestígio. Soma-se a isso o fato de tornar-se obcecado por uma imagem jovial, pois a publicidade relaciona a mesma à felicidade, ao êxito, à boa saúde e à autoestima, tornando-se, muitas vezes, uma personalidade também narcisista. Com isso, questões políticas, culturais, a vida em comum, os valores construídos, e a sustentabilidade do planeta tornam-se assuntos secundários, sendo preocupação somente as questões que giram em torno do consumo, sua própria saúde e seu corpo. “No fundo, os compromissos políticos e a preocupação com a justiça social passam a ser substituídos por distintas modalidades de terapias e pelo acesso a terapeutas” (TORRES SANTOMÉ, 2017, p. 76).

- *Homo Debitor* é aquele que se aceita como uma pessoa endividada, uma visão que é consequência da intensificação do capitalismo financeiro. Corporações financeiras, grandes bancos e governos dos países considerados potências colocam as regras do sistema e decidem que direitos e quem são os cidadãos que poderão usufruí-los. “A democracia e a justiça social perdem completamente seu significado e ficam distorcidas, para que possam seguir sendo utilizadas estratégicamente, como mantras, para freiar as mobilizações e protestos dos cidadãos” (TORRES SANTOMÉ, 2017, p. 77). As palavras continuam sendo usadas, mas agora apropriadas e manipuladas pelos representantes do sistema financeiro e governamental, transformando o sentido que as relaciona aos cidadãos e a seus direitos reais.

> Uma das maneiras pelas quais as políticas e os mercados neoliberais operam é transformar gradualmente os direitos sociais em dívidas sociais e imediatamente converter os cidadãos que usam esses benefícios sociais em seres sem direitos e que na medida que necessitam utilizá-los, tornam-se pessoas endividadas. A partir desse momento, os governos podem exigir

> todos os tipos de sacrifícios para poder ter acesso a esses serviços e benefícios públicos. (TORRES SANTOMÉ, 2017, p.78).

Em relação à educação, a política neoliberal prioriza a educação financeira ou condiciona a ela outras disciplinas, renegando o campo das humanidades, ciências sociais e artes. Isso contribui para que, na hora em que o estudante (*homo debitor*) tenha que analisar a sociedade, faça isso com a mente de empresários e clientes e não como um cidadão/cidadã, considerando o bem comum e também sua responsabilidade pela vida em conjunto e pelo planeta como um todo.

- *Homo Numericus* é competidor, pois desde muito cedo já é acostumado a comparar-se e a competir com as pessoas que o rodeiam. Por isso “é o resultado de um ser humano mensurável e quantificável, explicável e até previsível em seu comportamento rodeado de processos algorítmicos e tecnologías digitais” (TORRES SANTOMÉ, 2017, p. 80).

Assim, falar do “*homo numericus*” é assumir que tudo é possível de ser mensurado, medido, quantificado como qualquer objeto de uma fábrica. Com isso, enfraquece-se a possibilidade de outras explicações que não considerem como justificativa e resposta o esforço pessoal. Entretanto, há outras dimensões que caracterizam as pessoas e que não podem ser facilmente mensuradas ou quantificadas. Essas giram em torno de capacidade colaborativa, curiosidade, espírito crítico, criatividade, capacidade de se comunicar, amar, ajudar, bem como da empatia, da solidariedade, do compromisso com os demais, especialmente com os menos favorecidos, da generosidade, entre tantas outras questões. Mas, “essas dimensões não são compatíveis com os requisitos da personalidade que demanda o modelo de sociedade neoliberal, visto que pode muito facilmente chegar a colocar também em questão este tipo de ideologia” (TORRES SANTOMÉ, 2017, p. 81).

Desse modo, para que outras dimensões não sejam consideradas, os governos neoliberais recorrem à linguagem de profissionais que dificultam o entendimento das análises e o acesso a outras fontes de informação, além de propor soluções que tendem a impossibilitar que cidadãos e cidadãs possam participar efetivamente da tomada de decisões. Nesse sentido, Torres Santomé (2017, p 82) afirma que

> Com o pano de fundo do neoliberalismo, através da quantificação de tudo o que cada pessoa faz e como o faz, também é favorecida uma maior individualização da população e, o que é muito preocupante, se esconde ou se disfarça as causas dos déficits que as políticas mercantilistas e econômicas geram nos grupos sociais mais desfavorecidos. Uma

> individualização que dificulta a organização para trazer à tona a perversidade dos procedimentos através dos quais as pessoas pobres, pertencentes a classes mais baixas, grupos étnicos desfavorecidos, imigrantes pobres, etc., continuam sendo culpados e sujeitos à pior parte; são eles que acabam sempre perdendo.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a falta de direitos básicos, a destruição do meio ambiente, as péssimas condições em que vivem milhares de seres humanos e a inexistência de perspectivas em relação ao futuro é uma realidade que muitas pessoas sentem na própria pele, no próprio cotidiano. A partir disso, Apple (1996) afirma que o trabalho educativo que não compreende profundamente essas realidades, que não considera as questões econômicas, políticas, de classes etc., corre o risco de perder seu propósito.

Porém, percebe-se que as ideias da direita neoliberal e conservadora ganham terreno no campo educacional, disseminando a compreensão da justiça social relacionada à educação. Apple (1996) expõe que fatores, como o medo da violência nas escolas, a preocupação com a destruição de valores familiares e religiosos tradionais, baixos salários e medo financiero, entre outros, contribuíram para esse efeito, proporcionando que os grupos dominantes da economia e da política conseguissem levar o debate sobre educação para seu próprio terreno. Com isso, estandarização, produtividade, mercantilização, necessidades da indústria passam a ganhar força, tornando o objetivo central da educação o estímulo dos participantes na econômica de mercado para que pensem em si mesmos como indivíduos e aumentem seus próprios benefícios, entendendo que o sistema é formado por ganhadores e perdedores.

Além disso, é importante destacar que a aliança de direita, mesmo que com algumas questões contrárias,criou condições para a construção de um poder hegemônico crescente sobre as políticas em geral e a educacional em especial. Segundo Apple (1996), o discurso da aliança agrega duas perspectivas:

1º) as crianças como futuras trabalhadoras, a privatização e a eleição de mercado dos consumidores às necessidades das empresas e à prestação de contas e controle mais rígido, por sua parte.

2º) valores cristãos, tradição ocidental, família tradicional e retorno dos conteúdos básicos.

Apple aponta essas questões em seu livro intitulado “Política cultural y educación”, publicado na Espanha em 1996. Entretanto, compreende-se que,

infelizmente, essas percepções de sociedade estão ainda mais atuais no Brasil de 2019, pois, como cita o próprio autor, essas duas linguagens juntas criam um “burburinho” que torna difícil conseguir ouvir outras possibilidades, o que concede a elas um grande poder facilitando sua hegemonia.

A hegemonia aqui é entendida como um processo em que os grupos dominantes da sociedade se unem para formar um bloco e manter sua liderança sobre os grupos subordinados, sem nem necessitar usar de coerção. Ao contrário, sem fazer uso da repressão, conseguem alcançar a concordância através da ordem e das ideias que se constituem como um guarda-chuva ideológico sob o qual diferentes grupos podem se reunir mesmo que não concordem plenamente sobre todas as questões (APPLE, 1996).

Portanto, percebe-se que o conceito de hegemonia é uma importante ferramenta para analisar o plano político e econômico, bem como o sistema educacional de um país. Cabe lembrar que, para Apple (1996), as relações hegemônicas são sempre pensadas em termos de classe, mas perpassam a multiplicidade de relações de poder que atravessam as questões de raça, gênero, sexualidade e capacidade do ser humano. Por isso, o currículo é um elemento importante a ser pensado e analisado no sistema educacional.

> O currículo nunca é um mero agregado de conhecimentos neutros que aparece de algum modo nos textos e salas de aulas de uma nação. Sempre faz parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, de alguma visão de grupo com respeito ao conhecimento que considera legítimo. Produz-se a partir de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1996, p. 47).

O entendimento de que o currículo está sempre relacionado ao tipo de sociedade que a educação intenta formar torna-se evidente quando se analisam as disciplinas avaliadas nas provas de *ranking* da educação no Brasil, basicamente resumidas à Língua Portuguesa e Matemática. Essas disciplinas vão ao encontro das expectativas econômicas dos organismos internacionais que comandam os rumos educacionais de muitos países em desenvolvimento de acordo com seus próprios interesses.

Nesse sentido, Sacristán (2007, p. 136) afirma que “sem um certo nível de educação, a liberdade de expressão ou participação política são pouco efetivas e será inevitável a dominação de uns por outros”. Dominação de uma classe que por ser economicamente favorecida utiliza do poder de argumentos economicistas disseminados pelo senso comum para persuadir a população que não tem

conhecimento, formação necessária e/ou espírito crítico reflexivo para questionar tais dados e afirmações. Isso tudo contribui para que não se considere a importância dos aspectos sociais e culturais da educação.

Portanto, entende-se que, nessa lógica neoliberal, a escola é vista como uma empresa e a educação como uma mercadoria mensurada a partir de testes, avaliações padronizadas, prêmios etc. Esse contexto colabora para que a escola, mesmo pública e gratuita, torne-se um espaço de privilégios e vantagens, fomentando a desigualdade e acirrando a competição, colocando os preceitos legais a serviço do capitalismo e contribuindo para que o trabalho docente deixe de ter seu papel político relacionado à justiça social.

4 Trabalho docente: papel político da professora e do professor e justiça social

Este capítulo tem como objetivo analisar o papel político do trabalho docente e sua relação ou não com a justiça social. Para tal, entende-se que política é “práxis humana” e a educação é política porque, conforme aponta Charlot (2013), ela transmite modelos, reflete realidades, difunde ideias e é, ao mesmo tempo, vítima e propagadora da ideologia dominante. Já o trabalho docente, segundo Dalila Andrade de Oliveira (2010), é toda ação de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo de educar. Desse modo, se política é uma práxis humana e a escola é política porque nela circulam ideias, realidades e transmissão não só de conhecimentos científicos, mas também de modos de ser, agir e pensar, então, o docente tem um papel político. Entretanto, esse papel político poderá, conforme o próprio entendimento de professor/professora em relação a seu papel, contribuir para a justiça social por meio da justiça curricular contemplando a formação humana integral ou para a reprodução do sistema neoliberal que vê a escola como possiblidade somente para o mercado de trabalho.

4.1 Papel político e trabalho docente

Inicialmente, entende-se importante conceituar o termo “Política”, para que se tenha um entendimento maior de sua importância para a análise do papel político do trabalho docente, visto que se pode fazer referência a uma série de significados e interpretações que variam conforme o contexto da abordagem. Sendo assim, torna-se necessário conhecer a polissemia do termo para posteriormente entender o lugar que lhe é atribuído nesta pesquisa, bem como o entendimento que se utiliza e pretende com tal abordagem.

De acordo com o dicionário de Política de Norberto Bobbio (1997, p. 954), o termo política deriva de pólis “que significa tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”. Por muito tempo, o termo foi utilizado para se referir às coisas do Estado, sendo

ampliado na modernidade para o conjunto de atividades incluindo assim o sujeito através da “ação ou da práxis humana”, ligando política e moral.

Lembrando Aristóteles (PUC/SÃO PAULO, CESIMA), a política une-se à moral, visto que a virtude é o fim último do Estado. Porém, o autor aponta que, mesmo ambas estando relacionadas, também são distintas, pois enquanto a moral trata do individual é a política que tratará das questões que envolvem o coletivo. Desse modo, o homem é por natureza um animal social e político, cabendo ao Estado promover a felicidade através do bem comum possibilitado pela ciência. Através das ideias de Aristóteles,

> Compreende-se, então, como seja tarefa essencial do estado a educação, que deve desenvolver harmônica e hierarquicamente todas as faculdades: antes de tudo as espirituais, intelectuais e, subordinadamente, as materiais, físicas. O fim da educação é formar homens mediante as artes liberais, importantíssimas a poesia e a música, e não máquinas, mediante um treinamento profissional (PUC/SÃO PAULO, CESIMA).

Desse modo, entende-se que o homem é um animal político porque sua práxis interfere direta ou indiretamente na vida em sociedade, através da seleção e da transmissão de conhecimentos não só científicos, mas também culturais. Isso significa que, através da práxis humana, os modos de ser, agir, pensar sobre as coisas e sobre o mundo vão se constituindo e variando de acordo com os valores e as concepções que aprenderam a considerar importantes para si e para a vida em sociedade. Com isso, a educação e a escola se tornam fundamentais, pois é por intermédio delas que o ser humano transmite, de geração em geração, aquilo que considera necessário não somente para o indivíduo, mas também para a coletividade.

Bernard Charlot (2013) coloca que a educação é política em pelo menos quatro sentidos que se relacionam. Primeiro porque “transmite os modelos sociais”, ou seja, “trata-se de modelos de trabalho, de vida, de troca, de relações afetivas, de relações de autoridade, de conduta religiosa etc” (p. 56). Segundo porque forma as personalidades que “refletem as realidades sociais e políticas. A educação age politicamente sobre o individuo ao instalar, no âmago mesmo de sua personalidade, estruturas psicológicas de dependência, renúncia e idealização” (p. 59). Acrescenta ainda, em relação a formar personalidades, que a faz “para suportar todas as frustrações ligadas à vida social, inclusive aquelas engendradas pela injustiça, pela desigualdade e pela dominação de classe” (p. 60). Terceiro, que a “educação difunde ideias políticas”, transmite ideias em relação a várias situações, como, por

exemplo, as questões de justiça, liberdade, igualdade. Afirma ainda que a educação tem uma função política mistificadora porque vincula verdades que não consideram condições econômicas, sociais e políticas, dissimulando a realidade em prol da classe dominante e de sua ideologia. Em quarto lugar, porque a "educação é assumida pela escola, instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações de força sociais e políticas que se encarrega dela", a escola é, ao mesmo tempo, vítima e propagadora da ideologia dominante (p. 62).

Vítima e propagadora como afirma também Apple (2001, p. 45) quando argumenta que

> É vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes.

Manutenção da ordem vigente, da ideologia dominante que apregoa que o conhecimento está disponibilizado, na escola pública e gratuita para todos e por isso cada um é responsável por adquiri-lo. Esse modo de pensar contribui para a perpetuação de uma sociedade injusta, meritocrática e dividida em classes sociais extremamente desiguais.

Nesse sentido, é importante lembrar Bernard Charlot (2013, p. 57) quando aponta que se deve considerar "que a sociedade é dividida em classes sociais, não apenas diferentes, mas antagônicas. Essas classes têm concepções diferentes da vida, do trabalho, das relações humanas etc., e traduzem essas concepções em seus ideais". Tais ideais estarão presentes no cotidiano da escola, através da hegemonia dos grupos dominantes.

Grasmci (1999) afirma que a hegemonia se sustenta a partir do consentimento e da coerção. Porém, não existe um sistema que tenha como base exclusivamente o consentimento, assim, para garantir a hegemonia um grupo deve difundir suas idéias para outros grupos, fazendo com que essas se tornem um consenso para todos.

Assim, modelos de comportamento e ideias que dominam a sociedade também se manifestam no plano político. Com isso, "A transmissão de modelos e idéias pela educação não tem, portanto, apenas significado social. Ela tem igualmente um sentido político" (CHARLOT, 2013, p. 58).

Também, em relação à política e educação, percebe-se importante destacar o entendimento de Jenny Ozga, em seu livro “Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestações” (2000). A autora aponta que a política tem diferentes significados, dependendo da linha de interesse de quem está utilizando o conceito. Em seu entendimento, política é um processo que facilita investigações, seja em instituições, salas de aula, departamentos etc.

> Quero demover a “política” do seu pedestal e torná-la acessível à comunidade em geral, considerada quer como sujeito de estudo quer como área de possível investigação. Ao fazer isto, defendo que – implícita ou explicitamente – a “política”, em educação, se pode encontrar a qualquer nível, não apenas ao nível do Governo central e que encarar a política deste modo pode trazer benefícios, porque contribui para um projecto democrático de educação, que, ao criar um conjunto de cidadãos informados e activos, apoiados, como Dewey (1916) imaginara, por um sistema público de educação também informado e activo (OZGA, 2000, p. 21).

Deste modo, percebe-se que a política faz parte do todo, da vida em sociedade e do cotidiano escolar, mesmo que implicitamente. Porém, entende-se que tendo o professor e a professora consciência desse fato e de suas ações, bem como o que as mesmas podem provocar, provavelmente contribuirão ainda mais para com a formação integral do seu aluno/aluna.

Assim, entende-se a importância da consciência e do conhecimento de que a política está envolvida em todas as ações do cotidiano, inclusive em sala de aula. Nesse sentido, Jenny Ozga (2000) afirma que, (in)diretamente, tudo se relaciona com as escolhas políticas e que, mesmo não sendo expostas claramente, todas as áreas produzem implicações na educação.

Nesse sentido, Jenny Ozga (2000, p. 22) complementa que os docentes também constroem e fazem política: “influenciam fortemente a interpretação que se faz das directivas governamentais e envolvem-se em questões políticas quer ao nível nacional das directivas formais, quer ao nível informal, na arena das relações professor-aluno”. Assim, a autora (OZGA, 2000, p. 26) prossegue lembrando que é importante que professores e professoras percebam que “a aceitação de um papel social, e a necessidade de o renegociar, aliada aos conhecimentos de um técnico, confere simultaneamente status e obrigações, enquanto cidadão e enquanto profissional”.

Com isso, torna-se fundamental a compreensão e a reflexão sobre si e suas práticas, bem como sobre a sociedade, analisando as consequências das ações governamentais e as questões que envolvem a escola, a cidadania e a justiça social.

Porquanto, não se pode correr o risco de um esvaziamento do sentido das palavras que caracterizam a educação pública, gratuita e de qualidade, tanto em relação às leis educacionais em geral, bem como às que definem os Institutos Federais e o IFFar em especial, estabelecidos em sua “missão”, “finalidades” e “objetivos”.

Entende-se que o esvaziamento de sentido, no que se refere a certas palavras, acaba facilmente sendo substituído no cotidiano educacional por palavras que, muitas vezes, podem significar o contrário de sua afirmação. Exemplo disso é o caso da “qualidade” atrelada ao mérito e ao desempenho tanto individual como através dos indicadores externos. Nesse sentido, Jenny Ozga (2000, p. 28) alega que certos valores são desconsiderados para que a economia e a eficiência tornem-se justificáveis, colocando em risco “a perda da capacidade de prática social, especialmente aquela que visa a justiça social”.

Descontextualizando conceitos e modificando seus significados por intermédio do senso comum a escola vai transformando sua função social, ignorando as desigualdades, o reconhecimento, ficando atrelada apenas ao mercado de trabalho. Com isso, a função social da escola passa a ser unicamente preparar o estudante para um “emprego”. Nesse sentido, Leite e Schmidt (2018, p. 152), a partir das ideias de Ball, Apple e Gandin (2013), apontam a necessidade de resgatar a justiça social como questão primordial da educação, considerando “o funcionamento político do conhecimento como relação umbilical com problemas práticos de experiências sociais e políticas”.

Entretanto, é importante salientar que o resgate do papel da escola em prol da justiça social torna-se difícil, em partes, justamente devido à variação em relação ao entendimento de conceitos que, por vezes, são tão complexos que geram certa confusão em torno dos mesmos. Assim, muitas vezes, acaba sendo difícil que pessoas com realidades tão diferentes, seres únicos e individuais entendam da mesma maneira conceitos abstratos, visto que tiveram como base informações, valores etc., de acordo com seu meio, sua cultura e suas crenças (DIAS; SCARABELOT, 2018).

Essa questão torna-se explícita quando perguntado aos entrevistados se consideram que seu trabalho docente tem um papel político. Percebe-se que, como nas demais perguntas realizadas, nessa também há 2 (dois) ou 3 (três) grupos distintos de respostas e, consequentemente, de entendimento em relação ao significado de “papel político”. Esse fato é demonstrado nas respostas a seguir.

Pode-se considerar que um grupo composto por quatro entrevistados compreende o significado do “papel político do trabalho docente” em relação às questões vinculadas ao Instituto Federal e sua função. Essa visão é demonstrada na fala da entrevistada Janete quando expõe:

> Papel político, porque eu tento em primeiro lugar ambientar este aluno como um ser atuante nesse meio social dele, mas ele tem que vislumbrar que no Brasil existem desigualdades, e qual é o lugar que ele está nessa desigualdade. Eu sou a favor, eu sou contra, eu quero me aliar a quem? Ele tem que saber o lugar que ele tá nesse mundo e se ele tá ajudando, se ele tá se contrapondo.

Na resposta, percebe-se que a entrevista está de acordo com os preceitos legais do IFFar, pois aponta que, como docente, deve contribuir para que o estudante perceba seu lugar e que tenha condições de lutar, se posicionar, se construir como um ser humano crítico e participativo. Essas palavras encontram alicerce na própria missão institucional que afirma que o trabalho docente deve ter o “foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável”.

Nessa mesma perspectiva, tem-se a resposta do entrevistado André que expõe

> *Tem papel político, porque no momento que eu entendo que todo ato é um ato político o meu papel enquanto docente se torna político, no momento que eu trabalhar a realidade com eles, no momento que eu mostrar os aspectos positivos e negativos de um determinado momento histórico, a atenção, a compreensão, o acompanhamento dos acontecimentos.*

Na falade André, percebe-se o entendimento de que tudo é política e que consequentemente a ação do docente também é. Esse modo de pensar vem ao encontro do significado de política exposto, sendo “ação ou práxis humana”. Sobre esse significado de política e sobre papel político, a entrevistada Sonia afirma:

> *Eu acho que tem porque quando eu falo de política eu não tô falando de partido, eu acho que nós somos seres políticos porque quando a gente conversa, quando a gente se dá bom dia, quando a gente tenta ponderar uma conversa ou uma discussão, a gente tá sendo político.*

Esse mesmo entendimento de política como um todo também é apontado pela entrevistada Safira que, além disso, lembra a distinção clara que se deve ter entre política e as questões políticas partidárias:

> *Porque eu acho que política é tudo na nossa vida. A gente faz política em nosso dia a dia, tudo é política... Acho que no momento que tu agires, tu fazeres teu papel como professor, tu trabalhares o lado humano, tu trabalhares as questões do conhecimento, tu estás fazendo um papel político, eu vejo assim. Não é eu querer chegar lá e dizer oh, o partido que presta é esse, para isso aí não, e infelizmente as pessoas não tem essa noção e não querem saber, "ah, não quero saber de falar de política, política não presta", mas a vida da gente é política todos os dias.*

Assim, percebe-se que esse grupo de docentes, cada um à sua maneira, tem bem definida a concepção de política e de seu próprio papel político baseados, mesmo que talvez inconscientemente, nos preceitos legais do IFFar. Entretanto, percebe-se que os outros dois grupos não têm o mesmo entendimento e nem a mesma clareza em relação à distinção entre política e política partidária, a qual é importante salientar que, em nenhum momento, foi tema de questionamento. Desse modo, quando os entrevistados falam em política partidária é porque seu entendimento sobre esse conceito é o mesmo que eles têm em relação à política, ou seja, não é percebida como uma "ação ou práxis humana". Esse fato fica evidenciado na fala da entrevistada Gilda quando argumenta

> *Eu não costumo envolver nas minhas aulas, mas eu acho que sim ele consegue, fazer não, mas no momento em que ele tá dando aula dele, que ele está enfatizando alguma coisa, os alunos, têm alunos, que vão acreditar naquilo ali e tem outros que não vão. Então o professor tem papel político sim. Embora eu tente desviar desse meio. Porque eu acho que eu sou uma educadora, eu quero que eles tenham a opinião deles e não sejam levados pela minha opinião. Então eu sempre procuro ser transparente nas minhas aulas em relação a isso, eu não quero que eles tenham a mesma opinião que eu, tanto é que eu não falo minha opinião para eles. Eu quero que eles pensem na forma deles, por eles.*

A partir da fala de Gilda, nota-se um diferente entendimento em relação à questão do papel político estar atrelado à "forma de pensar do professor", como certa imposição de ideias para com o estudante e não como uma "práxis" que envolve seu cotidiano e os próprios documentos em relação à "missão" do IFFar. Esse entendimento ainda aponta sua pretensa neutralidade relacionada a ser educadora, e que por isso deve respeitar a opinião do aluno e não questionar o porquê de tal forma de pensar.

Nessa mesma lógica de entendimento, a entrevistada Joana expõe

> *Eu não sei se teria um papel político, mas é difícil assim tu dividir, separar, eu acho a política, porque por mais que tu fales, tu vais falar da questão de orçamento, como é que tu vais separar "ah é por questões políticas, por questões..." Então eu não sei se dá pra separar assim, mas eu procuro não transparecer, ou não me posicionar perante os alunos. Porque acho que cada um tem a sua opinião, eu respeito, mas questões políticas no sentido assim de posição política eu procuro não me posicionar, mas acho que é difícil tu separares a política, porque a política ela é tudo, tudo está relacionado com a política. Então acho difícil separar totalmente assim a escola da política.*

Mais uma vez, a fala demonstra a relação que se faz do papel político com questões governamentais e/ou partidárias, no sentido político de governar ou de ser governado. Além disso, mais uma vez, torna-se explícita a importância de se

perceber ou se buscar a neutralidade, atrelando-a a respeitar o pensamento do estudante, independente de que pensamento seja. Contudo, em nenhum momento é questionado o que leva os estudantes, em sua maioria de classes populares, a pensarem e/ou defenderem determinados pontos que, muitas vezes, acabarão por prejudicar o próprio desenvolvimento futuro desse cidadão, contribuindo para que se torne um subalterno[14].

Assim, entende-se que sem uma boa reflexão e sem maior conhecimento em relação ao papel político do trabalho docente a educação voltada ao mercado de trabalho pode se tornar mais facilmente uma prioridade que, muitas vezes, direciona o trabalho do professor e da professora. Contudo, esquece-se de que é o mundo do trabalho e não o mercado que deve ser priorizado como projeto educacional, pois legalmente, nos Institutos Federais, ele que está associado a uma educação pública, gratuita e de qualidade, podendo contribuir através da justiça curricular com a efetivação da justiça social. Por isso, é fundamental, segundo Jenny Ozga (2000, p. 31),

> Encorajar os profissionais a desenvolverem uma abordagem crítica e reflexiva face à política, como parte do seu desenvolvimento profissional e da sua responsabilidade, de modo a que, enquanto profissionais da educação, a qualquer nível, se sintam não só informados, mas capazes de efectuarem uma análise independente e de a sujeitar a uma avaliação crítica consistente.

Entende-se que, através da reflexão crítica sobre o papel político do trabalho docente, se possa contribuir para que a justiça social seja entendida institucionalmente como uma meta possível de ser alcançada e não como uma utopia que faz parte do trabalho somente de alguns docentes. Tal trabalho docente, segundo Dalila Andrade de Oliveira no Dicionário de verbetes Gestrado (UFMG, 2010), engloba os “sujeitos docentes”, não só professores, professoras, educadores e educadoras, mas também monitores(as), estagiários(as), diretores(as), coordenadores(as), supervisores(as), orientadores(as), atendentes, auxiliares, ou seja, todos os servidores e as servidoras dentro do contexto escolar.

> Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe (OLIVEIRA, 2010).

[14] Tema discutido na próxima parte desse capítulo.

Portanto, Oliveira (2010) aponta que genericamente pode-se definir o trabalho docente como toda ação realizada no processo de educar, visto que o termo docência, oriundo do latim, tem como significado ensinar, instruir, mostrar etc. Entretanto, mesmo entendendo que vários profissionais contribuem para o ato de educar, é importante destacar que “trabalho docente”, em função do tema dessa tese, estará aqui relacionado unicamente à professora e ao professor, e não aos demais sujeitos docentes citados anteriormente.

Cabe destacar que, em relação ao trabalho docente na educação técnica e tecnológica, o conceito acaba sendo um pouco ampliado. Savana Diniz Gomes Melo (2010) afirma que isto ocorre em função de que as atividades na educação técnica e tecnológica estão mais relacionadas à teoria e prática, aos espaços físicos variados e diferenciados, que envolvem outra natureza, bem como outra relação, inclusive entre professor-aluno.

Desse modo, a partir da relação entre o conceito de política e de trabalho docente, atrelados à escola pública, instituição pertencente ao Estado, entende-se que o fazer cotidiano das escolas (in)diretamente se desenvolve e o papel político do professor/professora se torna fundamental. Afinal, segundo Apple (1995), ter políticas educacionais estabelecidas por decretos, leis, diretrizes etc. não significa que professores e professoras as seguirão passivamente.

Entretanto, se quem trabalha não é passivo o docente pode priorizar suas ações a partir de múltiplos olhares que levarão a diferentes formas de agir e entender a sociedade, a educação e seu próprio trabalho. Portanto, acredita-se que cada um desenvolverá o trabalho docente de acordo com seu entendimento em relação a seu papel, somados aos valores, crenças e ideologias que carregam, constituindo assim o papel político do trabalho docente.

Sendo assim, analisar o trabalho docente no sentido de quem é esse trabalhador e que finalidade percebe em relação a seu trabalho poderá contribuir para que se entenda se o papel político do trabalho docente contempla de algum modo a justiça social ou apenas segue no IFFar o mesmo modelo neoliberal que avança na sociedade brasileira. Para tal, entende-se como importante analisar a percepção do docente frente às questões que envolvem a classe social relacionada a seu próprio trabalho.

4.2 Noção de classe social e a construção política da professora e do professor

De acordo com Mattos (2019), o termo classe para definir grupos sociais se deu em meados do século XVIII. Nesse período, classe era um termo utilizado para nomear as quatro correntes de trabalho: agricultura, indústria, comércio e serviços. Foi somente no século XIX, na França, que a expressão passou a estar relacionada à questão das desigualdades: classe dominante, classe burguesa, classe trabalhadora. Nesse mesmo período, na Inglaterra, passa-se a utilizar o termo classes trabalhadoras referindo-se aos trabalhadores pobres de diversas categorias.

Karl Marx, em seus escritos, definiu a classe trabalhadora de forma bastante ampla e não somente aos operários das fábricas. De acordo com Mattos (2019, p. 26), Marx definiu classe trabalhadora "como o conjunto de pessoas que vivem da venda de sua força de trabalho por meio, primordialmente, do assalariamento".

Nesse sentido, Erik Olin Wright, em seu livro "Modelos de análisis de clases"[15], aponta que o conceito de classe alicerça suas explicações na tradição marxista. Porém, mesmo entre os marxistas, não há um consenso do conceito central da análise de classe.

> Esta tradição está definida mais por uma imprecisa aceitação da importância da análise de classe para compreender o que se quer na hora de desafiar a opressão capitalista e a linguagem com que se lida nesses debates que por um conjunto concreto de definições e ideias (WRIGHT, 2015, p. 20).

Sendo assim, Wrigt (2015) expõe que sua análise se dá considerando seu ponto de vista da tradição marxista a partir de dois pontos. Primeiro, porque o fator que distingue mais claramente a formulação marxista de classe frente a outras tradições é o conceito de "exploração". Segundo, porque o conceito de classe baseado na exploração proporciona ferramentas teóricas poderosas para estudar diversos problemas da sociedade contemporânea. Mattos (2019, p. 43) corrobora expondo que

> Na verdade, Marx pensou tal classe não apenas pela sua dimensão objetiva, mas também em função de sua subjetividade coletiva. Subjetividade que podemos entender em uma dupla dimensão, completamente combinada na prática: de um lado, subjetividade é um termo associado à consciência de classe; por outro lado, não dissociado da primeira dimensão, a classe trabalhadora é um sujeito histórico-social, um

[15] Livro traduzido para o espanhol em 2015. Minha livre tradução para o português.

> sujeito consciente que pode alterar os rumos da história por meio de sua práxis.

Nesse sentido, entende-se a importância de unir a consciência de classe e a práxis, pois, como afirmou Marx, o ser humano é produto da história, mas também faz a história, mesmo que não de forma livre e espontânea. Desse modo, a consciência de classe e o conhecimento em relação ao que a mesma proporciona na luta contra a exploração e a favor de redistribuição e reconhecimento torna-se fundamental. Afinal, entende-se que a exploração envolve não só a questão de renda, mas também questões atreladas ao corpo, à sexualidade, ao racismo e a muitas questões entendidas como culturais que fazem parte do cotidano.

Baseado nessa perspectivia de entendimento, Kate Crehan, em seu livro “El sentido común em Grasmci: la desigualdade y sus narrativas”[16], expõe, utilizando as ideias de Gramsci, que a classe não está atrelada unicamente à questão econômica, mas também à perspectiva política da qual as pessoas veem o mundo e a concepção que se tem dele. Com isso, expande a noção de classe abarcando aspectos em que as desigualdades estruturais reproduzidas de geração em geração se manifestam na vida de mulheres e homens, desigualdades que podem mostrar-se de várias maneiras, inclusive fundindo-se em classes conscientes de si mesmas que se convertem em base de bloco histórico capaz de provocar transformações sociais radicais.

Assim, neste trabalho, também se entende o conceito de classe social relacionado às questões econômicas, mas também políticas que envolvem (in)diretamente a justiça social. A partir disso, acredita-se que compreendendo a maneira de pensar de professoras e professores entrevistados em relação à classe social e a seu próprio pertencimento, se pode ter melhor análise também em relação à finalidade de seu trabalho docente e, consequentemente, de seu papel político. Afinal, o ser humano, desde o nascimento e de acordo com a classe social pertencente, vai moldando seu processo, começando a construir a partir da sua própria realidade o seu modo de ser, pensar, agir, se posicionar etc. Esse fato acaba contribuindo para que em certos momentos todos sejam seres de opinião popular, independente do grau/nível de sua formação (CREHAN, 2018).

---

[16] Livro traduzido para o espanhol em 2018, ainda sem tradução para o português. Sendo assim, as ideias expostas neste subcapítulo são de minha livre tradução.

A opinião popular, a partir do “sentido común” em Grasmci, é explicada como sendo as opiniões coletivas que moldam de maneira considerável o modo como a pessoa vive sua vida cotidiana, bem como os processos que permitem o intercâmbio de tais opiniões. Esse intercâmbio será possível a partir do diálogo dos subalternos com os intelectuais para que um novo senso comum se estabeleça e provoque mudanças que possam vir a beneficiar a sociedade e não apenas a classe economicamente dominante.

Para tal, é necessário o entendimento de três conceitos utilizados por Grasmci e explicados atualmente por Kate Crehan: senso comum, subalternos e intelectuais. Afinal, esses conceitos estão entrelaçados com o modo como os grupos sociais, inclusive professoras e professores, percebem a sociedade em que vivem seus acontecimentos, bem como seu trabalho dentro desses contextos.

Kate Crehan (2018, p. 2) conceitua senso comum como “todas aquelas conclusões heterogêneas às quais as pessoas chegam não por meio de uma reflexão crítica, mas porque constituem verdades preexistentes que parecem evidentes”. A autora explica que o ser humano tem necessidade de sentir que entende o mundo em que vive, buscando constantemente processos para dar sentido a essa realidade. Porém, na maior parte do tempo não se tem consciência dessa ação, sente-se que se conhece e se é capaz, relativamente sem pensar, de vincular o que ocorre consigo mesmo, com o relato preexistente sobre como e porque as coisas são, funcionam etc. Por isso, em geral, o sentido comum é uma concordância de verdades óbvias aceitas no contexto de um mundo social particular, visto que é através do senso comum que se formam os parâmetros da vida prática, das questões relacionadas ao dia a dia e ao fazer do cotidiano. “No senso comum reside a origem da maioria das ações do dia-a-dia; ele é formado pelas crenças – contraditórias muitas vezes – que fundamentam os processos de decisão cotidiana” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 71).

Contraditório ou não, o senso comum tem como característica unir ideias, mesmo que difusas e/ou dispersas, de um pensamento mais geral, não se limitando apenas às “massas” ou a determinados grupos sociais. Em certa medida, todos vivem num mundo com sentido comum, apenas não sendo os mesmos para todos os grupos, pois cada classe social vai formando o seu. Logo, o conhecimento deriva dos círculos que o indivíduo frequenta, de suas experiências de vida e dos relatos a que tem acesso. Gandin e Hypolito (2003, p. 72) complementam expondo que “O

senso comum é formado por diferentes posições ideológicas, que não são ‘falsas imagens’ da realidade ou produto de uma ‘falsa consciência’, mas visões particulares da realidade que se baseiam em relações materiais de classe, gênero e raça”.

Desse modo, com o passar do tempo, esse conhecimento do senso comum vai se constituindo em um núcleo sólido e emocionalmente persuasivo em relação à maneira como explicar o mundo, as situações etc.; e muito desse entendimento será compartilhado ou divergido com as pessoas de seu entorno, conforme a proximidade da relação. Por isso, Oliveira (2013, p. 19) afirma que o “senso comum é um tipo legítimo de conhecimento que construímos ao longo de nossas vidas, mesmo que essa construção ocorra de forma assistemática e informal”.

Porém, mesmo o senso comum podendo ser considerado um conhecimento legítimo, Liguori (2017) afirma que ele é um conceito equívoco, contraditório, multiforme, portanto, não se pode tê-lo como prova de verdade, pois seria isso um contrassenso, visto que não consegue transformar-se em um sistema coerente. A incoerência é uma característica fundamental do ambíguo, do contraditório e multiforme sentido comum que os subalternos utilizam, mesmo que sem perceber, para dar sentido a seu mundo, defender aquilo que acreditam e poder agir de acordo com suas próprias crenças. Assim, a incoerência é uma qualidade negativa, reflexo da condição da subalternidade em si mesma (CREHAN, 2018).

Etimologicamente, subalterno tem origem no latim, que se constitui como “colocado abaixo do outro”. No dicionário de língua portuguesa, é apresentado como “Que ou aquele que está subordinado a outro”, “Que ou aquele que, por se sentir inferior, age com submissão”, sendo subalternidade o “estado ou condição de subalterno”.

Entretanto, considerando as ideias de Grasmci, Buttigieg (2016) explica que não se pode conceituar precisamente “subalterno/subalternos”, visto que não é uma entidade isolada, muito menos um grupo homogêneo, indo muito além da classe operária e do próprio proletariado. Assim, esses grupos ou classes são múltiplos, divididos e díspares entre si, existindo mesmo dentro deles níveis diferentes de subalternidade.

Desse modo, como não há tipos específicos de subalternos, abarcando várias formas, inclusive a subordinação internalizada, aquela em que as pessoas pensam que “sempre foi assim”, que “não tem como ser de outra maneira” etc., os

subalternos podem rejeitar certos aspectos do discurso hegemônico em voga. Mas, sua condição de subalternidade lhes impede de formular alternativas coerentes para superar ou mesmo analisar as referidas questões (CREHAN, 2018).

Sendo assim, a superação da condição de subalternidade só é possível através da autonomia. Porém, esse é um processo longo e uma luta complexa, visto que a questão envolve a sustentação da classe dominante pela sociedade civil. A classe dominante possui um “formidável aparelho composto de dispositivos institucionais e culturais que lhe permitem difundir direta e indiretamente sua concepção de mundo, inculcar seus valores e plasmar a opinião pública” (BUTTIGIEG, 2017, p. 748).

As concepções de mundo Gramsci expressava como “Ideologia”. Essa se manifestando, mesmo que de maneira implícita nas artes, no direito, na economia e nas demais manifestações tanto da vida não só do indivíduo, mas também do coletivo, por isso, não se fala em uma ideologia única, mas nas várias ideologias. A partir disso, Oliveira (2013, p. 20) questiona: “será que as concepções de mundo que as pessoas possuem são a mais favoráveis para elas? E, mais importante, será que as concepções de mundo que as pessoas possuem são as mais favoráveis para o conjunto das classes a que pertencem?”

Considerando a categoria docente, Hypolito (1997) afirma que não há consenso entre os estudiosos no que se refere à classe social ocupada. Assim, algumas pesquisas apontam que professores e professoras se identificam com os operários em função da proletarização do trabalho docente, outros se consideram pertencentes à classe média. Essa dualidade de pertencimento ficou evidenciada também nas respostas dos docentes entrevistados, quando perguntados sobre “o entendimento de classe social e a qual consideram pertencer”. A maioria dos entrevistados, 7 (sete) dos 10 (dez), afirmou pertencer à classe média, apontando como entendimento de “classe social” a questão relacionada à renda, como demonstram as respostas abaixo.

> *Eu acho que a classe social tem a ver com qual universo que tu tá inserido, se tu passas por diversas dificuldades financeiras, não só o momento, é sempre, então tu estás numa classe mais inferior do que aquelas pessoas que têm um poder aquisitivo, um poder econômico melhor. A gente pensando nos vizinhos e tudo, então nós estamos num patamar bem acima das outras pessoas. Eu me enxergo dessa forma (GABRIELA).*
> *Eu acredito que eu pertença hoje à classe média, em função de que eu consigo me programar para obter as coisas que eu quero. Claro que não é "Ah vou lá, vou comprar uma casa, não é assim, a gente se programa dentro das nossas possibilidades e consegue ter as coisas dessa forma".*

> *Enquanto antigamente era mais difícil. Então eu acho que teve pra um número de pessoas, não vou dizer um avanço, mas uma qualidade melhor de vida em função disso. Temos, hoje eu tenho uma vida boa vamos dizer assim sabe, eu consigo se eu quero viajar, a gente se programa a gente viaja, se a gente quer sair para comer alguma coisa diferente, a gente vai, mas claro, tudo pensando, dentro do nosso planejamento, não é uma coisa assim "ah, eu sou rica", posso "vou alí, vou viajar amanhã", não é assim (GILDA).*

Ainda, nessa mesma perspectiva de classe social relacionada apenas à questão econômica, percebe-se também a dificuldade em conceituar “classe social” ou mesmo as questões que acreditam estar atrelada à mesma, como oportunidades e estudos. Isso é demonstrado nas respostas, como a da entrevistada Joana

> *Classe social seria a questão, a gente tem, eu não sei se é correto, porque assim, se tu pensares em classe social tu pensas muito na questão da renda, mas eu não sei se seria só isso uma classe social, questão de renda, por que tem a questão intelectual, questão também de oportunidades, porque tu podes ser uma classe social baixa mas ter oportunidade para conseguir estudar, então eu não sei, eu não sei te dizer assim, se é só..[ ]., se eu consigo ver uma classe social apenas como questão financeira, ou também a questão do estudo. [ ] Porque assim, não é porque eu tenho uma formação, que eu tenho um mestrado, que eu acabo me achando que eu sou mais, ou coisa... Eu me considero uma pessoa igual às outras pessoas, eu tenho muitos amigos que não tiveram oportunidade de estudar, e eu não me considero uma pessoa superior a eles, pelo contrário, acho que eu sou igual a todo mundo.[ ] E de renda? Eu posso até ter um pouco mais, mas isso pra mim não me faz diferença no sentido de eu querer me aparecer, ou querer...*

A partir das respostas dos entrevistados, percebe-se que a questão de classe social não é algo claramente pensado por muitos no sentido do que a mesma pode representar, ou o que está para além da questão econômica correspondente. Assim, a pergunta em relação à classe social acabou acarretando, em alguns entrevistados, algumas reflexões e dúvidas na hora de responder. Isso é evidenciado nas falas abaixo:

> *Olha que loucura, porque eu não sei, eu sempre achei que isso fosse uma coisa muito óbvia, mas se tu estás me perguntando, de repente não é. [risos] Eu acho que sou classe média, mas não sei, eu me acho uma pessoa rica, eu me sinto uma pessoa rica porque eu tenho tudo, mas eu sou classe média, somos classe média, será? E o que eu considero como classe social? (SONIA)*
>
> *Bah, essa é a pergunta mais difícil porque eu acho que a gente não devia ser dividido em classe social, mas... Eu não sei como te responder essa aí, eu vou ter que pensar. Não sei, não sei se eu vou chegar a te responder assim, mas eu me vejo numa sociedade que eu tenho um papel, principalmente como educadora, e eu não sei se aí entra o lado de cada um, mas eu me vejo nesse papel de educadora e eu não sei separar as coisas assim, sabe?, eu para mim, eu costumo transitar no que se chama dessas classes sociais, tu entende? Eu não tenho problema para transitar no que se chama de uma classe E pra uma classe A, tu entendes? E para mim nenhuma é melhor que a outra também, por isso que eu nunca pensei*

> *nisso, por isso que eu estou com dificuldade de te responder essa questão (SAFIRA).*

Assim, percebe-se que as falas apontam claramente para uma noção de classe social atrelada à questão capitalista de estratificação social, em que cada um é colocado de acordo com sua renda e/ou poder aquisitivo. Todavia, Hypolito (1997, p. 35) expõe que “é preciso considerar que a situação de classe não pode ser confundida com nível de renda; portanto, não basta ser ou estar assalariado para integrar o proletariado”. Desse modo, mesmo que os entrevistados tenham entendimento de que essa não seja a forma adequada de “categorizar” as pessoas e que outras questões também deviam ser consideradas, em nenhum momento o pertencimento de ser trabalhador, estar assalariado, ou integrar o proletariado foi de alguma forma mencionada.

Com isso, é importante lembrar o que afirma Oliveira (2013, p. 37), em relação as classes subalternas. Essas, “por meio da estrutura ideológica controlada pelo capitalismo e pela burguesia, acabam adotando uma visão de mundo que não é a sua”. Para que isso se modifique é preciso que haja uma luta entre duas hegemonias, entre duas visões de mundo. Essa luta somente é realizada se os trabalhadores estiverem criticamente conscientes de sua posição e condição, o que de algum modo é apontado por outros três entrevistados, quando, em relação à classe social, respondem:

> *Classe social hoje tá muito ligado à questão econômica. Se eu for levar em consideração a questão econômica, a média salarial, essas coisas todas que são critérios das classes lá do IBGE e outras instituições, eu estou classificado como classe média. Agora, eu sou filho de pequeno produtor rural do interior do Paraná, onde a gente viveu sempre as condições difíceis. Então assim, dizer eu sou classe média e agora não me interessa mais nada, Eu não consigo me ver nesse patamar, desta classificação de classe média baseado nesses critérios econômicos somente. Porque a gente vem de uma família com dificuldades econômicas, meu pai foi lá para o Paraná, comprou 25 hectares de mato, desmatou tudo, porque era época do desmatamento lá dos anos 60, "plante que o governo garante" dos militares, desmatou tudo, agora já reflorestou quase metade. Mas eles vivem, mas se a gente tivesse ficado lá seriam quatro famílias, o pai e três irmãos vivendo em cima de 25 hectares de terra, onde uns 10 hoje não serve para nada. Então como é que a gente vai se sentir como "ah não agora eu estou no meio, eu não sou classe alta, mas também não sou classe baixa". Então é difícil ter essa compreensão de ser classe média de acordo com os critérios. Minha cabeça continua lá como esse indivíduo que ainda tem esse passado (EDUARDO).*

Esse sentido de pertencimento a uma classe social independente da renda mensal fica evidenciado na fala acima, no sentido de ser trabalhador mesmo tendo

um “melhor” salário. Esse mesmo entendimento aparece e é ampliado na fala de outra entrevistada que responde:

> *Classe social é a coisa mais importante, tu teres consciência de classe é a coisa mais importante, não só pro professor, pro cidadão. Se todos tivessem consciência de classe, saber onde que é meu lugar de fala.[ ] Eu sou operária. Eu sou da classe operária, me coloco na posição de todas as frentes de operários porque eu tenho que mediar de onde eu sai, eu sou filha de um pai militar do exército, baixo escalão, a minha mãe é do Lar, neta de ferroviários, então tem toda uma tradição de luta de classe anarquista dos Ferroviários e tal, de esquerda. Mas, meus pais são super direitosos, são de direita, mas eu sempre consegui me perceber, alguém fez, eu acho que aí foi a escola, que fez com que eu tivesse a noção. E aí, por isso que é importante, na escola me acendeu isso, de que lugar que eu pertencia. E aí eu consegui andar e hoje é o que eu defendo, fazer com que os alunos defendam o lugar de onde eles saíram e pra onde eles querem chegar. Isso é o mais importante (JANETE).*

Percebe-se nas falas acima que os entrevistados têm clareza do lugar do qual saíram e em que ponto chegaram em termos de classe social em relação à renda. Porém, entendem que a questão salarial não deve fazer com que deixem para trás todos aqueles que não atingiram esse mesmo patamar econômico. Desse modo, entende-se que, para esses, o ser está acima do ter, criando a partir disso um discurso contra-hegemônico.

Assim, conforme a capacidade que tiveram os “oprimidos” e os movimentos sociais progressistas de articulação dos discursos contra-hegemônicos, mais dificuldades terão os grupos dominantes de manter seu discurso hegemônico e, consequentemente, se manter no poder. “O estabelecimento de um novo senso comum está diretamente relacionado a esses processos políticos” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 86).

Entretanto, esses processos políticos que se dão a partir do discurso contra-hegemônico de grupos progressistas só serão possíveis de serem construídos com a conscientização dessas classes. Nesse sentido, Oliveira (2013, p. 42) afirma que “apenas com a tomada de consciência, com a adoção de um posicionamento crítico, é que as classes subalternas podem engendrar as transformações sociais necessárias para alcançarem a hegemonia e, assim, alterarem as relações de poder”.

Para tal, os subalternos devem estar numa relação dialógica com os intelectuais. Para Grasmci, o que define um intelectual não são particularmente suas habilidades mentais, mas a função que cumpre na sociedade. Assim, os intelectuais

são aqueles cujos pensamentos e afirmações são consideradas com certo valor ou autoridade e não quem pensa de uma maneira específica (CREHAN, 2018).

Além disso, é importante destacar que o conhecimento gerado pelos intelectuais não é resultante de um pensamento puro, ao contrário, molda-se a partir de crenças, conjunturas, atitudes próprias do mundo em que se desenvolvem. Logo, o conhecimento produzido por esses é produto de seu tempo e de seu lugar, entrelaçando-se com as estruturas de poder existentes.

Assim, os intelectuais orgânicos[17], a partir de um conhecimento gerado através das experiências vividas por determinado grupo social têm o potencial de convertê-los em hegemônicos por meio de sua autoridade e coerência. Esses intelectuais transformam as ideias do bom senso que encontraram no sentido comum diário em análises coesas e elaboradas que explicam o mundo pelo ponto de vista dessa classe, posteriormente sendo transmitidas por narrativas políticas coerentes que serão reintroduzidas a um novo sentido comum.

Porém, os intelectuais orgânicos não são necessariamente progressistas, visto que todas as principais classes têm os seus. Esse fato pode ser exemplificado com as ações anunciadas pelos ministros da educação que utilizam de economistas, técnicos etc., para argumentar em prol de suas ideias. Com isso, tornam a explicação, mesmo que incorreta ou não real, em algo coerente para o entendimento dos subalternos, proporcionando a aceitação de determinados pensamentos e concepções inclusive pelas pessoas que serão prejudicadas pelas ações, como é o caso de muitos professores, professoras e estudantes.

> Nenhum discurso torna-se dominante se não estiver, mesmo que parcialmente, ligado historicamente ao senso comum. Assim, o que o discurso dominante promove não é uma ideia totalmente estranha à sociedade, tampouco uma realidade totalmente “falsa”. Os grupos hegemônicos transformam seu discurso em hegemônico porque são capazes de “convencer” os grupos dominados a usarem suas “lentes” para “enxergarem” a realidade e guiarem suas ações da vida cotidiana (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 76).

Assim, os argumentos do bom senso que nascem do sentido comum que representam a consciência criada a partir das experiências concretas dos subalternos são sementes das quais emergem novos discursos políticos. Esses discursos podem se tornar hegemônicos com a contribuição dos intelectuais

[17] Gramsci diferencia intelectual orgânico, ou seja, aquele vinculado à sua própria classe e que contribuiu com suas lutas, do intelectual tradicional, isto é, aquele que se vincula a uma determinada classe por interesses particulares.

orgânicos que com suas habilidades e conhecimentos transformam uma experiência bruta e incipiente em discursos articulados e coerentes, afinal, eles mesmos emergem de tais experiências. Por isso, para Grasmci, o caráter dos intelectuais orgânicos não está relacionado com suas origens pessoais, mas pela geração de conhecimento que cumprem em prol de determinada classe (CREHAN, 2018).

Os conhecimentos construídos pelos intelectuais contribuem para que, muitas vezes, as pessoas concebam o mundo de uma forma que inclusive irá contra seus próprios interesses, pois aceitam o senso comum como verdade, sem analisar criticamente as concepções de mundo apresentadas. Nesse sentido, Grasmci (1978, p. 20) afirma que

> O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir.

Essa contradição entre consciência teórica e o ato de agir também é perceptível em algumas falas. Exemplo disso é o relato de uma entrevistada que se posiciona contra todas as cotas sociais (conforme capítulo anterior), justificando que todos são iguais e, posteriormente, em relação à classe social, após apontar seu próprio esforço para “vencer”, agradece à família por não ter precisado trabalhar enquanto cursava a graduação.

> *Se eu tô aqui foi por luta, nunca consegui, nunca veio nada de graça, então acho que a gente tem que lutar para estar onde tu estás,... E com relação aos estudos, eu tenho que agradecer a minha família, que eu tive oportunidade de estudar, não precisar, tem pessoas que precisam trabalhar para poder, eu tive, o meu pai conseguiu me manter na faculdade sem eu precisar trabalhar, então isso acho que é um ganho que eu tive, fazer uma faculdade bem tranquila, bem enquanto, aí depois que eu me formei, dai sim que eu comecei a trabalhar e correr atrás (JO).*

Esse relato demonstra que os discursos que se tornam hegemônicos, como “lutar para conseguir”, “nada veio de graça” etc., geralmente são aqueles que refletem o mundo a partir da perspectiva de quem governa. Com isso, as pessoas oriundas dos entornos menos privilegiados aceitam as explicações dominantes que possuem habilidade de impor as verdades próprias do sentido comum, que dizem que tal forma é a única possível de se entender a vida em sociedade, sem perceber as próprias contradições desses discursos. Afinal, no momento em que se aceitam as situações, sejam econômicas ou sociais a partir do relato hegemônico que retrata

o mundo visto da perspectiva de quem detém o poder, pode-se afirmar que se habita nesse mundo real e compartilhado.

Desse modo, mais uma vez, percebe-se a importância da tomada de consciência e da criticidade de pensamento. Por isso, Kate Crehan (2018, p.73) afirma que “O ponto é estudar a partir das opções que se tem e tomar decisões conscientes”, pois a permanência ou a transformação das situações e da própria cultura só acontece a partir do estudo empírico cuidadoso das mesmas. Assim, para que se deixe de ser subalterno, há a necessidade de uma troca da cultura de subordinação por uma nova cultura que permita imaginar outra realidade. Para tal, o diálogo entre o grupo de subalternos e os intelectuais se torna fundamental, visto que esses, embasados no bom senso que existe no senso comum, proporcionarão a criação das ideias coerentes. Por isso, a função do intelectual é essencial, pois organiza crenças e opiniões, identifica elementos, define vínculos para convencer os grupos que determinados modos de pensar, ser e agir são verdadeiros, afinal nem todas as pessoas seguem determinadas ideologias.

Ainda, em relação aos intelectuais orgânicos, é importante salientar que sua função é diferente da aderência interessada a um partido político. O político pode não deixar suas análises submetidas à crítica, o que não pode acontecer com o intelectual que deve se recursar a ajustar seus pensamentos e ações aos “ventos” políticos predominantes. Ao mesmo tempo, deve-se ter a compreensão de que nunca se está fora da política, pois o ser humano é moldado por forças, contextos e situações a partir do momento histórico que vive, e não se fala fora de seu tempo e lugar. Desse modo, as ideias não se formam ao acaso, são contextos, situações, momentos que levam a certos acontecimentos que construirão determinado senso comum. Os agentes práticos dessas mudanças são os subalternos, mas a eficácia depende do surgimento de seus próprios intelectuais orgânicos. Os dois juntos dão lugar a uma nova cultura e a um novo senso comum que levará consigo as experiências de vida dos subalternos, mas agora refletidas racional e coerentemente.

Em relação a um novo senso comum a partir de ideias racionais e coerentes dos subalternos e de seus intelectuais, é importante lembrar que, para Grasmci, qualquer conclusão ou análise que diga respeito a como se desenvolverá o futuro é necessariamente hipotética (CREHAN, 2018). A partir disso, entende-se que sempre é possível ter esperanças de novas possiblidades de ser e agir que contrariem o

determinismo que, muitas vezes, coloca na inércia do “sempre foi assim” toda possibilidade de mudança social e também educacional. Afinal, para Grasmci, não se pode ficar preso a um mundo que ratifica e reproduz a cultura de subordinação. Superar essa subalternidade implica uma mudança cultural, visto que a própria desigualdade de classe se estabelece através da cultura instituída que coloca na renda e não no trabalho as características que possibilitariam união e integração dos grupos sociais.

Entretanto, toda mudança sociocultural e/ou educacional baseada numa concepção coesa de mundo requer um trabalho político, pois não surgem de maneira automática. Logo, o trabalho docente se torna fundamental, visto que a cultura dá forma a diversas maneiras de viver, porém todas sempre transitórias e não definitivas. Além disso, a divulgação do conhecimento tem tanta importância quanto sua produção e as relações sociais em que esse é produzido.

Assim, Oliveira (2013) afirma que a organização escolar é um importante mecanismo de difusão ideológia e o docente é um profissional investido de poder. Afinal, sem considerar as avaliações externas e o que elas podem acarretar para o trabalho docente, ao professor/à professora cabe a incumbência de selecionar os temas estudados, bem como a ênfase que é dada a cada conteúdo e às formas de avaliação, além de estabelecer o que é considerado certo ou errado dentro da sala de aula.

Sendo assim, as escolas são instituições que têm funções ideológicas complexas e seus reflexos estão presentes, direta ou indiretamente, em muitos espaços. Oliveria (2013, p. 33), fazendo uso das ideias de Van Dijk (2000), afirma que escolas, universidades e todo sistema educacional são

> Guiadas principalmente para a reprodução de conhecimentos e para a aquisição de habilidades, elas obviamente também operam com um meio importante de reprodução das ideologias dominates da sociedade, embora, em alguns casos, elas também facilitem a propagação de contraideologias.

Através da contraideologia talvez seja possível que o trabalho docente se constitua como uma ferramenta para um novo senso comum, que priorize a justiça social e não a reprodução de ideias atualmente dominantes que visam à meritocracia, ao individualismo, à concorrência, a que cada um seja “empresário de si”. Entretanto, para que isso aconteça, talvez seja necessária maior reflexão dos docentes sobre sua própria condição de classe. Condição não associada à sua renda, como apontaram muitos dos entrevistados, visto que a renda os coloca em

uma posição economicamente favorável dentro do contexto social vivido, mas como classe a partir do “ser trabalhador (a)” que o constitui. Esse “ser trabalhador” é bem explicitado na fala de um dos entrevistados quando expõe que, mesmo sendo considerado pelos indicadores econômicos como classe média, “*eu estou na base da sociedade, por essa trajetória (filho de pequeno produtor rural) é como eu me enxergo hoje, eu estou na base e eu tenho que lutar e trabalhar com os que estão na base”* (EDUARDO).

Entretanto, para lutar e trabalhar “com os que estão na base”, torna-se necessário que os docentes se percebam como tal, como classe trabalhora, independente do nível salarial, visto que se entende que não se perceber como classe trabalhadora pode influenciar no trabalho docente e, consequentemente, nos rumos que seu papel político desempenhará. Afinal, como expõe Gramsci, muitas vezes, os subalternos também lamentam e consideram injusta sua situação, mas sempre com a lógica de vida hegemônica, que na contemporaneidade justifica, com a meritocracia e a renda, o “sucesso” e o “fracasso”, inclusive dos próprios professores, professoras e estudantes.

Nesse sentido, Arroyo (2003, p. 203) afirma que

> A consciência desempenha um papel central na formação dos sujeitos, das classes, dos grupos sociais, um papel central na história social, nas condutas, na história do avanço dos direitos. Essa consciência tem de ser educada. Dependendo da consciência que tiverem os mestres suas práticas poderá ser outra, a educação será outra.

Com isso, mesmo sabendo que não se está diante de uma tarefa simples, pois é norteada de muitos desafios, acredita-se que para educar a consciência é importante analisar o trabalho docente a partir da finalidade com que cada um enxergam seu próprio fazer. Afinal, perguntar-se sobre qual a finalidade do trabalho docente talvez seja um grande passo para a construção de uma compreensão que venha a contribuir para a educação como propulsora de um novo senso comum em prol de um mundo mais justo e mais humano, menos meritocrático, excludente e desigual.

4.3 Finalidade do Trabalho docente, papel da Educação e o Cotidiano Escolar

Jordi Mir Garcia, professor de filosofia moral e política da Universidade Autonoma de Barcelona, afirma, no prefácio do livro “La educaciónes política” de

Jaume Carbonell Sebarroja (2019)[18], que somos seres políticos e sempre fazemos política, inclusive quando não a fazemos. Porém, muitas pessoas, inclusive professores e professoras, acreditam que a educação tem por finalidade a neutralidade e que somente deve se ocupar da língua, da matemática, das ciências da natureza, como se essas não tivessem nada em comum com a política.

Entretanto, como disse Aristóteles, ainda na Grécia Antiga, o ser humano é um animal social e político, consequentemente, não só a vida em sociedade, mas as escolhas e decisões educacionais também são políticas. Nesse caso, deveriam servir para confrontar os saberes e não escondê-los ou ignorá-los, visto que a neutralidade não existe, nem politicamente e nem no momento de aproximar-se da realidade para tomar decisões. “Por isso, deve-se educar o olhar para a crítica, para compreender o que se fez para que o mundo tenha evoluído e se organizado fazendo com que se viva dessa maneira” (CARBONELL SEBARROJA, 2019, p. 63).

Sendo assim, é necessário educar para o olhar crítico não somente os estudantes, mas também as professoras e os professores, visto que muitos ignoram as questões e os acontecimentos sociais acreditando que esses não dizem respeito à educação. Para muitos docentes, os problemas sociais, como desemprego, condições de trabalho, entre tantos outros, não dizem respeito à educação, são assuntos à margem da escola. Assim, “colocam as questões educacionais num compartimento estanque, que dificilmente concede espaço para a integração com as relações de classe, sexo e poder racial que dão a educação um significado social” (APLLE, 1995, p. 7).

Nessa perspectiva, muitas vezes, professoras e professores podem não perceber a si próprios e nem aos estudantes como parte de determinada classe, raça, gênero, com trajetórias econômicas, políticas e ideológicas que os levam a pensar, agir e se posicionar a partir de determinado espaço, com determinado olhar. Esse é mais um motivo para que mesmo os assuntos considerados delicados sejam analisados a partir da crítica e da reflexão que é diferente da doutrinação.

Segundo o dicionário online de língua portuguesa (2020), doutrinar é a “Ação ou efeito de doutrinar, de instruir alguém numa doutrina, de passar os preceitos formais que compõem uma ideia”. Pode-se entender então como um conjunto de processos de socialização, mecanismos de controle e práticas sociais e educativas

[18] Livro ainda não traduzido para a língua portuguesa.

destinadas a inculcar determinados valores e formas de pensar para que o sujeto as interiorize, fazendo-as suas e atuando de acordo com as mesmas (CARBONELL SEBARROJA, 2019, p. 30).

Porém, quando se pensa e reflete criticamente não se impõe verdades e ideologias, não se doutrina o outro, visto que se tem discernimento que tempos complexos podem acarretar vários olhares sob o mundo, com múltiplas possibilidades de vida abalizadas e defendidas a partir de diferentes perspectivas. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 14) afirma que “o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”. Esse fato é explicitado na fala de uma das entrevistadas em que expõe, quando perguntado em relação à finalidade do trabalho docente, que:

> *Eu tenho um papel que não é só ensinar a língua. [ ]. Eu canso de parar minha aula muitas vezes pra ouvir os alunos, que às vezes eles estão angustiados, por incrível que pareça de colegas que não deixam eles conversarem. Eles cansam de me dizer "professora, tem colega seu" que se disser que essa parede é preta, a gente tem que escrever que é preta, porque se não eu vou tirar uma nota" sabe? Então assim, então ainda sem querer entrar nos detalhes, por questões éticas, tu tens que ouvir, tu tens que tentar, e ainda conciliar, pra não colocar o aluno contra o professor. Então é uma..., meu Deus, é difícil isso (SAFIRA).*

Sendo assim, é responsabilidade ética do docente capacitar não somente o estudante, mas também a si para que possam pensar criticamente suas ações e as questões da vida humana, visto que ninguém carrega consigo a verdade absoluta sobre tudo. Entretanto, é importante destacar que pensar criticamente é também reforçar e/ou ratificar que há direitos essenciais e fundamentais para todo ser humano, os quais estão para além das próprias crenças, ideologias, verdades etc., como é o caso dos Direitos Humanos Universais.

Assim, a neutralidade não pode ser entendida como o oposto de doutrinação, bem como a opinião só deve ter validade se não vier a ferir a integridade alheia. Desse modo, ser neutro e/ou imparcial não significa necessariamente exercer o papel da educação em relação à formação integral do estudante.

Porém, percebe-se que, para muitos docentes, ser neutro/imparcial é sinônimo de competência e de cumprimento de seu papel, como é demonstrado na fala da entrevistada Gilda, quando afirma: *“eu sempre trabalho de forma imparcial, eu não dou minha opinião. Eles conversam, eles debatem, mas minha opinião não vale. Eu posso fazer a mediação, como muitas vezes já fiz, mas não dou a minha*

opinião". Contudo, entende-se que cabe a cada professor/professora se expor não em relação à opinião, mas a partir de seu papel de contribuir para formação integral do cidadão que só se efetivará realmente se aprender a respeitar o outro independente de quem ele é. Nesse sentido, lembra muito bem Freire (1996) quando expõe que se pode discordar de concepções pedagógicas, autores etc., e expor os motivos de tal desacordo, porém não se pode não ter preparo científico e ético em relação ao outro, ao diferente e à capacidade de viver e conviver com a diversidade em todos os aspectos e características.

Além disso, sabe-se que o sistema capitalista neoliberal tenta convencer de todas as formas de que seu mundo é o único possível, excluindo as possibilidades de pensar a partir de outros olhares ou modos de vida, e isso também ocorre em relação à educação. Nesse sentido, Frigotto (1996, p. 77) questiona "que tipo de práticas educativas são produzidas nas mais diferentes esferas da sociedade e, em especial na escola, sob a avassaladora ideologia neoliberal para ajustar a educação aos processos de exclusão sem culpa?" Ele mesmo responde, afirmando que a ideologia neoliberal da exclusão sem culpa é aceita com o senso comum hegemônico que possibilita sua naturalização, justificando-a com o discurso da competência, do mérito e da produtividade. Assim, a ideologia neoliberal, com ferramentas como os meios de comunicação, propaga que não há outro modo de vida a não ser o que está em vigor.

Corroborando com esse pensamento, Gandin e Hypolito (2003, p. 60) afirmam que

> No neoliberalismo, a liberdade de mercado é a solução para todos os problemas, mas o Estado deve ser fraco e deveria somente interferir nos serviços públicos essenciais. O Estado é perdulário e incompetente, o mercado, ao contrário, é eficiente e econômico. De acordo com essas ideais, problemas sociais e econômicos serão resolvidos naturalmente: regulações do mercado baseadas na liberdade são capazes de acomodar, organizar e resolver todas as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, questões que envolvem a formação, a qualificação e a competência passam a ficar atreladas à lógica produtivista do mercado, e a escola não foge dessa mesma lógica. Isso é demonstrado nas respostas, quando perguntados sobre a finalidade do trabalho docente, dois entrevistados afirmam que:

> *Eu acho que os docentes aqui do Instituto têm uma grande importância na vida dos alunos, não só os da área técnica, como os da área básica, porque pelo menos no curso [ ] todo mundo pega junto para que os alunos saiam daqui com uma boa base, com um sucesso profissional vamos dizer assim, que a grande maioria saia empregada praticamente.[ ] Eles saem, a grande maioria estão empregados ou estão fazendo cursos de graduação, alguns já*

> *estão até no mestrado, outros já acabaram mestrado, o ano passado quando a gente fez o evento dos egressos aqui, veio um grupo bem bom, de números, e todos eles estavam muito bem encaminhados, então sempre falando 'ah, era difícil na época que a gente tava aqui, era puxado, era isso, era aquilo, mas valeu a pena'. E é isso que a gente tenta fazer com que os alunos enxerguem. Desde o primeiro ano, que "ah, é difícil?! É difícil! Mas a gente tem que correr atrás, tem que superar os obstáculos, porque a vida também não vai ser sempre um mar de rosas" (GILDA).*
> *Tentar fazer com que o aluno compreenda, aprenda um pouco mais da matemática e consiga seguir os próprios passos depois de sair daqui (GABRIELA).*

Essa lógica da empregabilidade, da utilidade do conhecimento se dá, muitas vezes, em função do papel que se estabelece para a educação, em que a finalidade fica atrelada ao mercado de trabalho, não importando as condições em que isso acontece. Esse pensamento colocado pelo senso comum no discurso produzido pela classe dominante e pelas políticas neoliberais que inundam a educação com medidas que conectam a qualidade ao sucesso profissional do estudante em relação ao emprego ou à vida acadêmica.

Esse discurso segue a mesma linha do que afirmou a entrevistada Joana quando argumentou que *"a gente vem com a educação de casa, mas a gente tem esses valores na escola também".* Nessa fala, esquece-se do artigo 205 da CF/88, em que é destacado ser a educação "um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Portanto, pode-se entender que todos se tornam responsáveis pela educação, especialmente os docentes que cumprem um papel estabelecido pelo Estado para as instituições de ensino. Além disso, sempre é importante lembrar que para muitos estudantes a escola pode ser a única oportunidade de reflexão em relação aos valores transmitidos pela família que podem estar impregnados de preconceitos, discriminações, e muitas formas de fobias (xenofobia, homofobia, gordofobia etc.).

Nesse sentido, é importante destacar que muitas pessoas, inclusive docentes, acreditam em outro projeto de sociedade, em lutas contra-hegemônicas. Logo, novamente fazendo uso dos questionamentos de Frigotto (1996, p. 77), indaga-se "que tipo de projeto de sociedade devemos buscar construir; que tipo de valores e de conhecimentos devemos desenvolver; quais as implicações para a formação e profissionalização do educador?" Afinal, vários pensadores afirmam que a educação, ao mesmo tempo em que contribui para a perpetuação da ideologia dominante, pode

também contribuir para a construção de movimentos de transformação social, de um novo senso comum visando a perspectivas mais justas de viver em sociedade.

Contudo, para que uma perspectiva contra-hegemônica aconteça, a formação, a profissionalização e a qualificação tanto do docente como do estudante deve estar centrada em outra concepção. Essa, para Frigotto (1996), deve envolver a formação humana em sua integralidade, perpassando todos os aspectos e conhecimentos, sejam eles científicos, históricos, cuturais, políticos etc.

Frigotto (1996, p. 93) explica que

> Formar, hoje, para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar senso comum a visão de que as relações capitalistas são incapazes, por sua natureza intrínseca, de prover, minimamente, o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o humano se atrofia.

Isso significa a compreensão de que a proposta capitalista exclui milhões de seres humanos, milhões de estudantes que seriam capazes de se constituírem na plenitude da cidadania, no direito a realmente fazê-lo. Nesse sentido, cabe destacar a fala de outros 2 (dois) entrevistados que apontam como finalidade de seu trabalho:

> *Abrir caminhos, ampliar os horizontes desses alunos para que enxerguem as possibilidades do mundo a volta, porque eles não sabem se vai ter mercado de trabalho daqui a pouco, porque a questão da educação, da economia, economicamente se fala em virar empreendedor, então todos eles pensam que vão virar empreendedores da soja, vão tomar banho com shampoo de soja, usar roupa de soja, viver só de soja... (JANETE).*
> *[ ] é mostrar porque a sociedade é assim desse jeito e aí buscar essa trajetória histórica e talvez mostrar para eles que ela pode ser diferente (EDUARDO).*

Sendo assim, pensar a finalidade do trabalho docente para além do conhecimento específico da disciplina trabalhada se torna fundamental se a formação integral for realmente uma meta a ser alcançada. Assim, é válido (re)afirmar os valores éticos e políticos que primam por democracia, solidariedade, igualdade, que questionem a sociedade vigente e os problemas acarretados ao longo dos tempos, bem como reforçar a responsabilidade de cada um dentro desse sistema pode ser um grande passo rumo a uma educação que tenha como uma de suas finalidades a justiça social. Porém, para isso, professoras e professores precisam estar norteados por uma teoria que respalde e assegure suas ações.

> É mediante uma capacitação teórica e epistemológica que o educador, no plano dos processos de ensino, pode aprender os saberes presentes no senso comum do aluno (sujeito que conhece) e que foram construídos a partir de suas práticas sociais, lúdicas e culturais mais amplas. A partir desta realidade do aluno (que nunca é individual, mas social), o educador

> poderá organizar e programar, técnica e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino (FRIGOTTO, 1996, p. 95).

A partir disso, entende-se que a formação teórica e epistemológica é fundamental, pois permite sair do senso comum e pensar o fazer pedagógico e o porquê do mesmo. Em relação a isso, Frigotto (1996, p. 99) pergunta “como avançar sobre o senso comum de que o educar se forma na prática entendida como esta ação cotidiana repetitiva? De outra parte, como romper com a ‘teorização’ diletante, academicista?” O próprio Frigotto (1996) responde, embasado na teoria marxista, que isso somente acontecerá com a “práxis”.

Nessa mesma linha, Grasmci, no livro Cadernos do Cárcere, volume 1, (1999, p. 151), argumenta que “a filosofia da práxis se realiza no estudo concreto da história passada e na atividade atual de criação de uma nova história”. Para tal, utiliza da ciência que é conectada à vida do homem e suas necessidades, sendo esse o criador de todos os valores, entre eles também os científicos. Assim, expõe que a filosofia da práxis

> Não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas (GRAMSCI, 1999, p. 388).

Para que esse conceito de filosofia da práxis se desenvolva, a figura do cientista é indispensável, visto que não é simplesmente um pensador, mas um operário que terá seu pensar testado pela prática, e sua prática averiguada por seu pensar, formando a partir disso uma unidade entre teoria e prática. “Para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido” (GRAMSCI, 1999, p. 175).

Desse modo, a formação e a profissionalização de professores e professoras, mais uma vez, se torna fundamental, pois através disso talvez o processo educativo possa contemplar com mais facilidade as questões éticas e políticas, as reflexões e ações, bem como a teoria e a prática. Para tal, deve-se pensar o currículo e sua constituição, visto que ele pode ser construído considerando a justiça curricular ou contemplando os interesses do mercado neste contexto neoliberal de ser, pensar, agir, enfim, de viver em sociedade.

5 Trabalho docente, Justiça Curricular e o livro didático na sala de aula: implicações para a justiça social

Educar é parte de um projeto político que visa a definir e programar o futuro não só dos estudantes, mas também do próprio país. Assim, de acordo com os rumos que se pretende para a sociedade, a educação vai se desenvolvendo e a escola vai tendo um papel de destaque, visto que ela contribui diretamente para a concretização do projeto selecionado. A concretização do projeto escolhido vai se efetivar através do currículo e da visão que se tem dele, bem como dos instrumentos utilizados para sua execução. Desse modo, este capítulo tem como objetivo analisar o entendimento dos docentes em relação ao livro didático, relacionando-o com o currículo, visto que se entende que a educação pode contemplar a justiça social por intermédio da justiça curricular.

5.1 Trabalho docente, Educação e Justiça Curricular

A educação é um direito universal, motivo de lutas e disputas sociais e políticas que continuam a se desenvolver na sociedade. Assim, como um direito básico e universal, deve-se tentar garantir na escola uma formação plenamente humana. Arroyo (2002, p. 54) afirma que “podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa”.

Desse modo, a escola tem um papel amplo e importante, pois vai além de conteúdos científicos, visto que tem também finalidades sociais. Por isso, Charlot (2013, p. 72) expõe que “tomar consciência do significado social e político da educação é compreender que a cultura do indivíduo é determinada pelas realidades econômicas, sociais e políticas”. Essas realidades se formam a partir da diversidade humana, mas também das desigualdades sociais que afligem o Brasil e boa parte do mundo.

Nesse sentido, Biesta (2013, p. 42) diz que questões relacionadas aos conteúdos e às aprendizagens são questões educacionais importantes e que também devem ser percebidas como tal as questões sociais e interpessoais. “Numa escala mais ampla, as questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação são, portanto, questões fundamentalmente políticas”.

Conteúdos e objetivos são vistos como questões políticas na e da escola que de diferentes maneiras sempre nortearam a educação e seus propósitos, principalmente quando a educação se torna um direito de todos e um dever do Estado. Segundo Hypolito (1997), no Brasil, o sistema público de ensino iniciou praticamente de modo concomitante com a formação do Estado Liberal, seguindo preceitos do capitalismo. Em consequência dessa situação, a profissão docente se consolidou para atender às demandas provocadas pelas mudanças sociais. A partir disso, o Estado torna-se responsável por todas as questões envolvendo o sistema público de ensino, hoje equivalente ao ensino fundamental, além de também passar a regular profissionalmente os docentes e suas responsabilidades.

> A virada do século e as primeiras décadas deste significaram, para a educação escolar brasileira – principalmente para a educação elementar -, um momento fundamental para a organização do trabalho escolar, apesar de parecer, para muitos, à primeira vista, simplesmente um momento de indefinições e de desorganização do sistema escolar. Nesse período é que muitas das características de nossa escola atual começaram a ser delineadas (HYPOLITO, 1997, p. 31).

Assim, esse período foi importante para a construção de um novo modelo de escola, mas, também, para a caracterização da escola como “instituição que sofre as pressões do Estado e das necessidades políticas, ideológicas e pedagógicas do capitalismo emergente” (HYPOLITO, 1997, p. 34).

Nessa mesma linha, já na década de 1990, houve, no Brasil, uma reestruturação da educação com o objetivo principal de organizar o trabalho docente com a formação profissional e de pensar uma readequação curricular, ambas também de acordo com as novas demandas do setor produtivo. Nesse processo, tem-se uma educação como ato político, visto que é “ação cultural, pedagógica, socializadora, porque entrelaçada na microfísica do poder, da exclusão, da negação ou afirmação de direitos, a educação escolar no campo dos direitos sociais do ser humano ficou secundarizada” (ARROYO, 2002, p. 196). Secundarizada, pois a reforma foi ao encontro do modelo neoliberal de sociedade que ganhava força no

Brasil. Esse modelo enfatizava o mérito, o esforço individual e colocava a educação ainda mais efetivamente a serviço do mercado.

Esse sentido de educação e escola se reflete como senso comum, ainda hoje, apesar da elaboração de novas leis e diretrizes. Exemplo disso são as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que já em sua apresentação expõe que

> A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

A partir dessa apresentação exposta nas Diretrizes Curriculares, entende-se que a Educação Básica deve visar à justiça social no sentido atribuído por Nancy Fraser, como reconhecimento, redistribuição e paridade de participação, visto que aponta para o papel da educação como alicerce de acesso a todas as formas de direitos. Nesse mesmo sentido, as Diretrizes acrescentam ainda que o Ensino Médio (também valendo para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio), baseado no artigo 35 da LDB, tem como princípios e finalidades, entre outros:

> II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (DCN, 2013, p. 39).

Assim, cabe à escola o desenvolvimento intelectual e de criticidade, formação ética, preparação para o trabalho, estudos, entre tantas possibilidades e funções legalmente estabelecidas. Contudo, para que as Diretrizes Curriculares Nacionais sejam realmente colocadas em prática, acredita-se necessário repensar a escola e considerar a busca da justiça curricular como uma prioridade. Para Connel (2013, p. 30), “A justiça curricular diz respeito às maneiras pelas quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades”.

Logo, a justiça curricular envolve a escola como um todo por intermédio de um currículo que possibilite voz e vez aos diversos grupos, reconhecendo e valorizando os diferentes saberes. Nesse sentido, Torres Santomé, em seu livro “Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de Tróia da educação”, explica que

> Justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (2013, p. 09).

Essa definição de justiça curricular possibilita pensar a escola e o trabalho docente a partir de outras perspectivas, mais solidárias, democráticas e que podem contribuir mesmo que indiretamente para a justiça social. Para tal, o trabalho docente e a relação educativa são fundamentais, pois Arroyo (2002, p. 19) lembra que “Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu oficio, de sua qualificação e profissionalismo”.

Entretanto, não se pode ser ingênuo de pensar que só de professores e professoras depende a efetivação da educação como direito social, mas sabe-se também que nada acontece sem a ação docente. Nesse sentido, Biesta (2016, p. 41) afirma que os profissionais da educação têm um papel crucial de definir prioridades, necessidades etc., e nisso reside uma parte importante de seu papel profissional, “um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente”.

Além disso, também é importante destacar que a responsabilidade docente se constitui de acordo com as funções atreladas à profissão desempenhada, tendo a obrigação de responder por elas conforme seu papel, não caracterizando em nenhum momento como culpabilização, mas entendida como responsabilidade. Isso porque a educação se constituiu a partir do trabalho docente e “esse trabalho é a arena onde se condensam as grandes contradições em torno da educação e da justiça social” (CONNEL, 2013, p. 27).

Essa arena de contradições se dá em função dos diferentes entendimentos que se tem sobre a educação e também sobre o próprio papel do trabalho docente. Isso fica evidenciado quando perguntado para os docentes entrevistados se questões de gênero, desigualdades, violências, racismos e questões sociais deveriam ser abordadas na escola. Essa foi a única questão em que se obteve unanimidade nas respostas, pois todos afirmaram que *“sim, a escola deve trabalhar esses temas”*. Nesse sentido, percebe-se uma aproximação do entendimento dos docentes com as ideias defendidas por Connel (2006), que expõe que se o objetivo

é a justiça social na escola, necessita-se de um desenho curricular que dê prioridade às questões sociais.

Entretanto, é importante lembrar que o currículo não se desenvolve na escola ao acaso, mas nas aulas e em todas as práticas escolares, pois ele não é apenas uma declaração sobre o que os estudantes devem aprender, mas também uma definição do trabalho de professores e professoras (CONNEL, 2006). Porém, quando perguntado aos docentes entrevistados quem deveria trabalhar esses temas sociais, mais uma vez se formaram grupos com linhas de pensamentos distintos.

Um grupo menor de docentes expõe que *"eu acho que não é o professor. Acho que talvez os núcleos"* (GABRIELA). Corroborando com essa mesma linha de pensamento, outra entrevistada afirma que *"eu acredito que os núcleos têm total capacidade e autonomia para fazer isso"* (GILDA). Desse modo, entende-se que para ambas entrevistadas a formação integral se dará em partes, de modo que cada trabalhador é responsável por uma parte específica do desenvolvimento do estudante, cabendo aos docentes trabalhar os aspectos e conteúdos que envolvem especificamente suas disciplinas. Porém, Frigotto (1996, p. 101) lembra que "romper com a divisão disciplinar estanque e com as formas individualistas e competitivas de conhecimento e de ensino, sem dúvida, é um elemento crucial na formação e qualificação do educador".

Contudo, romper com esse sistema não é tarefa fácil nem simples, pois o currículo hegemônico a serviço do mercado, legitimado pelo senso comum, se faz presente nas escolas marginalizando outras formas de organização e conhecimento. Além disso, está integrado às estruturas de poder das instituições educativas e vai definindo as ideias do que se deve aprender, como fazê-lo e qual a função dos docentes nesse processo (CONNEL, 2006).

No entanto, se a missão do IFFar for considerada, outras formas de pensar o currículo devem se fazer presentes e a justiça curricular precisa ser o objetivo do cotidiano escolar. Para tal, é importante destacar os argumentos de Connel (2006, p. 62), em relação à necessidade de superar os obstáculos para a inversão da hegemonia. O autor afirma que

> Nesse contexto, o currículo contrasexista, da classe trabalhadora, multicultural deixa de ser denominações de áreas isoladas do currículo ou de posições opostas, para converter-se em princípios da democratização de todo sistema e do desenvolvimento intelectual coletivo. Ninguém que esteja familizarizado com as escolas atuais cometerá o erro de pensar que esta reconstrução se produzirá de imediato. Poderosos interesses sociais se

> opõem a ela. Se há questionado o currículo hegemônico com dureza, mas sua hegemonia permanece. Porém, existem muitos pontos de partida para a mudança.

Esses pontos de partida, muitas vezes, não são fáceis de concretizar, mesmo que alguns docentes trabalhem para que um currículo contra-hegemônico se concretize. Isso fica explícito na fala de um dos entrevistados quando, em relação a quem deve trabalhar os temas sociais, responde:

> *Na teoria eu acharia importante todos trabalharem, só que eu também vejo que nem todos os professores têm conhecimento para isso.[ ]. Então eu acho que também é importante que todos os professores deveriam, mas é aquela coisa, eu acho que todos os professores deveriam muitas coisas.[ ]. Eu acho que nem todos pensam que isso é importante. Vejo que também existem cursos muito conservadores, por serem classicamente conservadores. O curso de agropecuária é um curso extremamente conservador, bem preponderantemente masculino, então acho que existe uma cultura muito machista, que engloba esse curso, por isso eu acho tão importante falar disso, mas eu acho que muitos pensam que isso é completamente besteira de ser falado (SONIA).*

A partir da fala se percebe, como afirma Torres Santomé (2017), que um dos grandes obstáculos das instituições de ensino é conseguir que se faça uma revisão e/ou reconstrução dos marcos conceituais e teóricos com os quais se analisa, valora e intervém profissionalmente no cotidano escolar. Esses marcos deveriam proporcionar a compreensão dos profissionais de que o senso comum não poderia ser utilizado para entender a escola e atuar nela, e tampouco para intervir na vida dos estudantes. Tal senso comum, mesmo que implicitamente, embasa muitos pensamentos, posicionamentos e ações, como expõe um dos entrevistados quando afirma que

> *O problema é que nós temos as nossas memórias e a gente olha para eles com as nossas memórias e eles veem com outras. Então, pessoas de 40, 50, 60 anos têm mais preconceito em relação à sexualidade, racismo, a nossa geração foi criada dessa forma e a gente trabalha com eles dessa forma (BERNARDO).*

Para que essas questões possam ser revistas, discutidas e modificadas, cabe aos docentes também refletir sobre seu fazer e pensar pedagógico a partir da própria legislação, caso contrário, corre-se o risco de um esvaziamento do sentido da educação, da função social da escola pública e do papel do trabalho docente. Para tal, “é urgente dar maior atenção ao currículo, à vida cotidiana que tem lugar nos centros escolares, isto é, forçar-nos a considerar a questão da justiça curricular como um objetivo prioritário” (TORRES SANTOMÉ, 2017, p. 17).

Assim, pensar o currículo se torna fundamental para que uma educação que vise à justiça social, que proporcione reconhecimento, redistribuição e participação, tenha maiores possibilidades de se concretizar. Porém, Connel (2006) lembra que geralmente o currículo não está presente nos debates dos docentes e até nos sindicatos que os representam, como se ele fosse uma definição apenas da aprendizagem dos estudantes e não do trabalho de professores e professoras. Contudo, ser docente não é apenas uma questão de possuir conhecimentos e capacidade de controle em sala de aula, mas, igualmente importante é a capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas que ensina, vencendo as barreiras da idade, da classe social, da etnia; e, por tudo isso, o trabalho docente tem um papel político.

Nesse sentido, ainda em relação a quem os entrevistados atribuem a tarefa de trabalhar os temas sociais, a maioria dos docentes responde:

> *Acho que não pode deixar só a filosofia, a sociologia, eu acho que não pode ser estanque. Acho que todos nós devemos trabalhar porque senão como é que a gente vai criar esse ser humano integral que a gente quer, esse trabalho tem que ser integrado (SAFIRA).*
> *Por nós, nós podemos fazer essa relação sim. E ela é de vital importância. Se existe um desassossego e um desalojamento, um mal estar nosso, é porque a gente não tá sabendo lidar, discutir isso na sociedade. Se nós pudessemos parar para discutir, e a escola é essa porta, se a sociedade não tá discutindo, eu posso discutir aqui, que daí vai reverberar em casa. Reverberando em casa de repente o pai não vai bater mais no filho porque ele é gay. Não vai achar feio que tu és gay e então tu vais embora de casa, não expulsa o filho de casa. Então obrigatoriamente a escola deveria fazer esse papel (JANETE).*
> *Por todos docentes, eu penso que todos os docentes de diferentes disciplinas deveriam abordar essas questões. Em aula, fora da sala de aula. Com uma turma ou com mais de uma turma reunida num grupo maior, em forma de painel, em forma de seminário, envolvendo inclusive os alunos para se expressarem de forma oral de forma escrita de forma crítica, com a participação e contribuições de outros docentes do campus ou no caso de outra instituição. Eu acho fundamental (ANDRÉ).*

Assim, percebe-se nas falas a compreensão do papel político do trabalho do professor e da professora e a importância da escola para a vida em sociedade, indo além de seus próprios muros. Esse fato é exposto também por um dos entrevistados que alega a responsabilidade de todos em relação às questões sociais:

> *Todos devem trabalhar essas questões, todos os servidores, independente da disciplina. Porque todas as disciplinas fazem partes da sociedade de modo geral e do conhecimento de modo geral. Um exemplo, um técnico em informática vai ter que trabalhar com manutenção de computador, vai atender aos diferentes grupos sociais, vai atender homens, mulheres, homossexuais, então ele também tem que ter uma formação humana para atender adequadamente essa diversidade da sociedade. E os profissionais todos eles têm que ter essa consciência (EDUARDO).*

Desse modo, a compreensão do papel político do trabalho docente se torna fundamental se o interesse for proporcionar aos estudantes uma formação realmente integral e, consequentemente, contribuir através da educação para com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana. Afinal, como expõe Connel (2006, p. 22), “O sistema educacional não apenas distribui os bens sociais atuais. Também forma o tipo de sociedade que está nascendo. O fato de nossa sociedade futura ser justa depende, em parte, do uso que fazemos hoje do sistema educacional”.

Sendo assim, no contexto de justiça curricular, entende-se a importância de analisar o livro didático como ferramenta não só pedagógica, mas também política. A importância se dá visto que nele se encontram páginas e páginas de um conhecimento considerado verdadeiro, universal e muitas vezes inquestionável, acessível a todos os estudantes de escolas públicas nos mais diferentes recantos do Brasil, pois é distribuido pelo Governo Federal através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

5.2 Justiça Curricular e o Livro Didático como ferramenta política

A sociedade se transforma com o passar do tempo e através de processos históricos, modificando também a própria escola. Desse modo, (in)diretamente, todos são influenciados e afetados pelos projetos políticos colocados em vigor, que determinam as prioridades de muitos fatores da vida cotidiana e que estabelecem também o grau de importância até do próprio conhecimento.

Com isso, a relevância do conhecimento se torna uma pergunta frequente tanto nos debates em torno das políticas educacionais, como em discussões que perpassam os ministérios – não só da educação, mas da economia, planejamento, indústria e comércio etc., as universidades, escolas e salas de aula, e em torno das reflexões de docentes e estudantes. Por que e para que estudar certos conteúdos, qual seu objetivo, quais são realmente necessários e imprescindíveis no currículo escolar, qual o sentido do conhecimento e para que afinal ele deve servir? Essas questões têm diferentes respostas, variando conforme o modelo político defendido pelas distintas concepções de escola que designa aos conhecimentos diferentes papéis que serão entrelaçados com as questões socioculturais, políticas e econômicas de todos os cidadãos.

Ponderar sobre essas questões faz surgir outras reflexões que apontam para a importância da justiça curricular e, consequentemente, para a presença dos livros didáticos no cotidiano escolar. Esses perpassam gerações e estão presentes em todos os recantos do país, sendo considerados importante ferramenta pedagógica, visto que apresentam a cultura oficial. Em suas páginas, concomitante com seus conteúdos, seu discurso legitima um olhar da realidade em detrimento de outros, pois, entendido como oficial, torna-se verdadeiro e inquestionável para muitos estudantes e também professores e professoras. “Portanto, o livro didático se converte num pilar fundamental na gestão do processo de ensino/aprendizagem e consequentemente, no modo como os estudantes percebem a realidade” (ATIENZA, 2007, p. 546).

Tal percepção da realidade poderá influenciar o olhar do estudante frente a temas sociais importantes, inclusive para a construção de sua própria identidade. Afinal, se um estudante identifica no livro didático somente homens, brancos, estrangeiros, famílias tradicionais, entre outras características consideradas normais é provável que o livro, independente do conteúdo programático, auxiliará para reforçar os padrões impostos pela sociedade dominante, não considerando a justiça curricular e, consequenteme, não contribuindo para o reconhecimento.

Sendo assim, o livro didático é uma ferramenta que merece atenção dos docentes, pois são eles que primeiramente terão acesso, entre as opções editoriais ofertadas, selecionando aquele com que mais se identificam. Entretanto, geralmente essa seleção se dá de forma intuitiva, considerando apenas o conteúdo próprio da disciplina, sem uma análise crítica/pedagógica das questões socioculturais. Essa questão é evidenciada na resposta de um entrevistado que, quando perguntado se os temas sociais são considerados na hora da escolha do livro didático, responde que *“não é considerado, porque mesmo sendo importante é difícil da gente incluir esses temas na matemática”* (GABRIELA). Na mesma lógica, outra entrevistada expõe *“eu não reparei essa questão social, mas acredito que no contexto da ecologia se tenha algum texto relacionado a isso”* (JOANA).

Entretanto, é importante destacar que, na escolha do livro didático, estão contemplados não só os conteúdos abordados, mas também uma perspectiva de educação e de sociedade. Nesse sentido, Torres Santomé (1998, p. 156) expõe que

> O livro-texto tentará oferecer ao corpo docente um esvaziamento cultural com a intenção de que o mesmo seja assimilado pelos estudantes. Essa seleção é vendida previamente ao corpo docente como um trabalho a

> menos que este deve realizar. Na medida em que um Estado estabelece com caráter de obrigatoriedade certos conteúdos culturais a serem desenvolvidos nos diversos cursos, clicos e níveis do sistema educacional, as editoras usam isso como álibi para oferecer livros-texto com a categoria de um produto que não pode ser de outra forma.

Portanto, entende-se que o livro didático, utilizado nas diversas salas de aula espalhadas pelo Brasil, não deve ser considerado apenas uma ferramenta pedagógica, mas também uma ferramenta política que induz a determinadas maneiras de pensar, agir, se posicionar e entender o mundo em sua globalidade. Precisa ser visto como uma ferramenta que direciona o tempo e os recursos que devem ser despendidos por professores e professoras para que determinados conhecimentos, considerados importantes e necessários, sejam apreendidos pelos estudantes.

Desse modo, como os demais recursos didáticos, o livro-texto também é um produto político. Como afirma Torres Santomé (1998, p. 169), ele é um produto político, pois “estes recursos pretendem estipular atitudes com relação ao mundo no qual estamos inseridos, e apoiam e defendem determinadas concepções e teorias sobre como e por que a realidade é como é, sobre de que maneira, quem, quando e onde podemos intervir, etc”.

Logo, compreendido como uma ferramenta pedagógica e também política, pode ser elaborado e utilizado visando à promoção da justiça social, como também à efetivação das ideias neoliberais fortemente presentes na sociedade contemporânea. Assim sendo, torna-se importante examinar se os livros didáticos utlizados por professores e professoras consideram a justiça curricular e sinalizam para a educação como instrumento para justiça social.

5.2.1 O livro didático no Brasil: trajetórias, contextos e finalidades

A educação brasileira passou por muitas transformações ao longo dos tempos. Essas vão desde a obrigatoriedade, a gratuidade e a universalização da educação básica, primeiramente no Ensino Fundamental e após também no Ensino Médio, passando pela inclusão e pela retirada de disciplinas, até os recursos pedagógicos disponibilizados pelo Governo Federal, como o Livro Didático[19].

[19] Para maior aprofundamento do Livro Didático no Brasil, visto não ser esse o objetivo central deste trabalho, indica-se a leitura das teses e artigos apontados nas referências bibliográficas.

Assim, acredita-se que, através da contextualização do Livro Didático como recurso disponibilizado pelo Governo Federal, mesmo que sem seu devido aprofundamento, podem-se perceber os rumos das políticas educacionais e as relações estabelecidas em cada período. Afinal, como já ressaltado neste trabalho, o livro didático é uma importante ferramenta pedagógica presente no cotidiano escolar; porém, como é considerado neutro e científico, incorpora um projeto curricular nem sempre explícito, mas sempre político, visto que apresenta um olhar frente a tantos outros.

Desse modo, a contextualização do livro didático parte da data de 14 de novembro de 1930, quando o governo provisório de Getúlio Vargas, que chegou ao poder por meio da Revolução de 1930[20], cria, através do Decreto n° 19.402, "uma Secretaria de Estado com a denonimação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Publica". Pelo Decreto, no Art. 2º, tem-se que "Este Ministério terá a seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar".

Para a pasta foi nomeado o mineiro Francisco Campos, como uma compensação a Minas Gerais pela participação na Revolução de 1930, além de ser também uma indicação de setores conservadores da Igreja Católica. Em 18 de abril de 1931, o então ministro, através do Decreto nº 19.890, "Dispõe sobre a organização do ensino secundário", que será constituído pelos "cursos seriados fundamental e complementar". Entretanto, Francisco Campos permaneceu no cargo até 16 de setembro de 1932, sendo substituído pelo também mineiro Washington Pires e, posteriormente, em 25 de julho de 1934, por Gustavo Capanema, também nascido no estado de Minas Gerais (FILGUEIRAS, 2011).

Conforme Filgueiras (2011), Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério ao longo dos anos de 1934 a 1945, período em que o livro didático passa a fazer parte dos assuntos educacionais. Além disso, com a ampliação do número de crianças e adolescentes nas escolas, no dia 30 de dezembro de 1938, período do

[20] A Revolução de 1930 foi um movimento armado, liderado pelos estados de Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, insatisfeitos com o resultado das eleições presidenciais e que resultou em um golpe de Estado, o Golpe de 1930. O Golpe derrubou o então presidente da república Washington Luís, em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e colocou fim à República Velha. Vargas assumiu a presidência em novembro de 1930, em um governo que seria provisório, mas acabou permanecendo no poder por 15 anos (Daniel Neves Silva).

governo de Getúlio Vargas denominado Estado Novo[21], o Decreto – Lei n° 1.006 cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

O Decreto “Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático”. No capítulo I – Da Elaboração e Utilização do livro didático, está destacado que “Art 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe”. Ainda, todos os livros, para serem utilizados, devem ter autorização prévia concedida pelo referido Ministério. Já, no Art. 5º, tem-se que os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de um só livro, nem estabelecer preferências entre aqueles autorizados, sendo livre a escolha pelos professores nas “escolas normais, profissionais e secundárias, uma vez que constem na relação oficial das obras de uso autorizada”. E no Art 6º, está apontado que “é livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, uma vez que seja observada a orientação didática dos programas escolares”.

É pertinente expor, corroborando com o entendimento de que o livro didático é também uma ferramenta política, que o referido decreto, no capítulo “IV – Das causas que impedem a autorização do livro didático”, expõe em seu art. 20 que não pode ser autorizado o uso de livro didático que:

> a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
> b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação:
> c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
> d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
> e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
> f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
> g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
> h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
> i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
> j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
> k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, DECRETO LEI nº 1.006).

[21] O Estado Novo foi a fase ditatorial do governo de Getúlio Vargas. Ao todo, Vargas permaneceu no poder de 1930 a 1945, mas a fase do Estado Novo corresponde especificamente ao período de 1937 a 1945. Teve início em novembro de 1937, quando foi realizado o Golpe do Estado Novo, e foi encerrado quando os militares obrigaram Vargas a se retirar do poder. (SILVA, Daniel)

Dos itens expostos pelo Decreto, destacam-se as letras b, d, h, i, k, visto que o Brasil e o mundo estavam vivendo, na década de 1930, um momento político de repressão com a ascensão de regimes totalitários, como o fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha. “Esses regimes, os quais nascem depois desse período de crise global da economia, põe um fim às políticas de não intervenção estatal nas decisões sociais” (HENN, 2013, p.1041).

Nesse mesmo período, o Brasil é governado por Getúlio Vargas, também com um regime autoritário e centralizador que perdura até 1945. Conforme Henn (2013, p1042), “Por ter sido instaurado através de um golpe de Estado, o regime precisou se legitimar frente aos brasileiros e repreender qualquer tipo de oposição aos mandamentos estado-novistas”. Para tal, a educação se transformou numa grande aliada e uma importante ferramenta que se colocou a cargo do Estado, pois para Vargas “ela não deveria ter uma postura neutra, mas sim, tomar partido, adotar as ideologias estado-novistas” (HENN, 2013, p. 1046).

Desse modo, percebe-se que o conteúdo das letras destacadas (b, d, h, i, k) corrobora para com o regime político, não oportunizando espaços para debates e reflexões em relação a questões como o entendimento de “violência contra o regime político”, dos que “se sacrificaram pela Pátria”, da “luta de classes”, do esforço individual em contrapartida ao “sentimento de inutilidade”. Assim, é notório e explícito o uso do livro didático a serviço de uma única forma de pensar, de ser e de agir, comprovando a ideia de Vargas em relação à educação a serviço dos valores defendidos por seu governo.

Ainda, durante o Estado Novo, no dia 26 de dezembro de 1945, é assinado o Decreto-lei nº 8.460 que “consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático”. Esse acrescenta ao “Capítulo I – Da elaboração e utilização do livro didático” o art. 9º “A publicação oficial de livros didáticos, para uso nos estabelecimentos de ensino do país, será atribuição do Instituto Nacional do Livro[22], segundo a regulamentação que fôr estabelecida”.

Concomitantemente, a partir de 1934, acontecia anualmente em Genebra a Conferência Internacional da Instrução Pública, promovida inicialmente pelo Bureau Internacional de Educação e, posteriormente, também pela UNESCO. Tinha como objetivo apresentar relatórios sobre os acontecimentos em relação à educação

[22] DECRETO-LEI Nº 93, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1937, “Cria o Instituto Nacional do Livro”, ainda no governo de Getúlio Vargas, tendo Gustavo Capanema como ministro.

realizados no ano anterior, além de discutir e votar as recomendações aos ministérios de educação dos países envolvidos, entre eles o Brasil. No ano de 1959, a 22ª Conferência apresentava a “Recomendação nº48, A Elaboração, a Escolha e a Utilização dos manuais de Ensino Primário”, destacando: Elaboração dos materiais; Edição dos manuais; Escolha dos manuais; Distribuição e Aquisição dos Manuais; Questões de Ordem Didática; Os Manuais e a Colaboração Internacional; ou seja, todos os itens direta ou indiretamente relacionados ao livro didático (CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1965).

Em 1961, já com um governo democrático administrando o país (governo de João Goulart[23]), é aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024, estabelecendo a ampliação da rede escolar e a obrigatoriedade do ensino primário. Porém, o alto preço dos livros didáticos era fator contribuinte para a evasão escolar, tornando esse um assunto importante a ser discutido no Congresso Nacional, na Imprensa e também no Ministério de Educação (FILGUEIRAS, 2015).

No entanto, em 1964[24], o Brasil volta a viver uma ditadura, agora com o golpe que leva os militares ao poder. Esse governo, em 1966, através do Decreto nº 58.653, institui o “Conselho do Livro Técnico e Didático”:

> Art. 1º É instituído no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático - COLTED, com a atribuição de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso.

Entretanto, meses depois, revogando o decreto anterior e criando o novo Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, o governo “Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED)”. A Comissão tem como finalidade incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas à produção, à edição,

---

[23] O governo de João Goulart, também conhecido como Jango, estendeu-se de 1961 a 1964 e foi marcado por grande tensão política. Os obstáculos encontrados por João Goulart surgiram desde antes de assumir a presidência e permaneceram, sobretudo, quando ele tentou implantar no Brasil as conhecidas Reformas de Base. Seu governo teve o fim antecipado com a realização do Golpe Civil-Militar entre 31 de março e 2 de abril de 1964 (SILVA, Daniel Neves).

[24] O golpe militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart (1961-1964), ocorreu na madrugada do dia 31 de março, dando origem à ditadura militar que duraria até 1985. Os militares envolvidos no golpe de 1964 justificaram sua ação afirmando que o objetivo era restaurar a disciplina e a hierarquia nas Forças Armadas e deter a "ameaça comunista" que, segundo eles, pairava sobre o Brasil.

ao aprimoramento e à distribuição de livros técnicos e de livros didáticos. Cabe destacar a justificativa política para tal ação, exposta no referido decreto:

> CONSIDERANDO que a produção e a distribuição do Livro Técnico e do Livro Didático interessam sobremodo, aos podêres públicos, pela importância de sua influência na política de educação e de desenvolvimento econômico e social do País;
> CONSIDERANDO que, na defesa dêsseinterêsse, deve o Estado manter-se numa atitude ao mesmo tempo atuante e vigilante, cabendo-lhe participar diretamente, quando necessário, da produção e distribuição de livros dessa natureza;
> CONSIDERANDO entretanto, que nesse, como em vários outros setores da produção intelectual, seria contraproducente a intervenção do Estado que asfixiasse a iniciativa privada, cumprindo antes aos podêres públicos orientar e incentivar a livre concorrência, visando a intensificar a produção e a melhorar a qualidade do livro técnico e do livro didático, diminuir-lhes os preços de custo e de venda, assim como assegurar-lhes pronta distribuição;
> CONSIDERANDO que, no desempenho dessa tarefa, não pode o Estado deixar de atentar para determinado prioridades amparando, de um lado, as obras de autores nacionais e de outro, as publicações técnicas e científicas;
> CONSIDERANDO a necessidade de ser mantido, dentro da administração pública federal, um órgão que se encarregue do planejamento e execução de programas destinados à expansão, ao aprimoramento e à difusão do livro técnico e do livro didático;
> CONSIDERANDO que o Decreto número 58.653, de 16 de junho de 1966, criando o Conselho do Livro Técnico e Didático, não atendeu integralmente às finalidades acima expostas.

Através das “considerações”, tornam-se perceptíveis as questões políticas que envolviam os livros didáticos, sua produção, distribuição e finalidade. Com isso, entende-se que os mesmos influenciaram os rumos não só da educação, mas também de valores, crenças e pensamentos que permearam naquele período a sociedade e suas ações.

Com o COLTED em funcionamento e para que fosse possível implantar e executar seu programa, foi firmado, em 06 de janeiro de 1967, um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). “Este convênio propunha-se a disponibilizar cerca de 51 milhões de livros aos estudantes brasileiros no período de três anos” (KRAFZIK, 2006, p. 12). É importante salientar que, nesse período de governo militar (1964-1985), os acordos entre o Ministério da Educação e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – MEC/USAID – influenciou direta ou indiretamente todo o sistema educacional. Isso ocorre especialmente com a assistência técnica produzida pela USAID para a implantação das mudanças que deveriam ser efetivas na educação brasileira (KRAFZIK, 2006). Entretanto, sabe-se que, mesmo com a redemocratização ocorrida a partir de 1985, os acordos MEC/USAID continuaram a

ocorrer, influenciando muitas questões educacionais, especialmente na década de 1990 (PERONI, 2003).

Complementando as ações do Governo Federal em relação ao livro didático, em 02 de outubro de 1967, através da Lei nº 5.327, ficou instituída a “Fundação Nacional de Material Escolar” – Fename, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Tinha como finalidade, segundo consta em seu Art. 3º, “a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização”. Segundo Filgueiras (2015), a criação do Colted e FENAME em relação aos materiais didáticos tinha como justificativa atender o que havia sido estabelecido nas Conferências Internacionais de Instrução Pública e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/61, em relação à distribuição de material didático.

Já em 1971, entra em vigor o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL), prevendo uma parceria entre o setor público e o privado. Em 1976, o PLIDEF é incorporado à Fundação de Apoio ao Estudante (FAE), sob a coordenação da Fename. Com o fim do governo militar, em 1985, o PLIDEF é extinto dando lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (PEREZ; VALH, 2014).

O PNLD foi instituído pelo governo do então presidente José Sarney em uma nova fase política do Brasil em função de sua redemocratização. Com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, se “Institui o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau”. No Art. 5º, fica estabelecido que “A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático”.

Em 1993, o governo federal, por meio de um acordo MEC/USAID, apresenta o Plano Decenal de Educação. Esse expõe, já na apresentação, que visa a “construir um conjunto de diretrizes de política educacional que, pela metodologia adotada, reflita a pluralidade de concepções e de propostas políticas e permita desdobramentos operacionais seguros no nível de cada região, estado, localidade e escola do País”.

Em relação ao livro didático, o Plano considera “um dos principais insumos da instituição escolar”, expondo que “os seus aspectos referentes à sua política, economia, gerência e pedagogia são indissociáveis das demais características da

questão educacional brasileira". Acrescenta-se ainda que "o princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar" e que, considerando os padrões de aprendizagem que devem ser atingidos, bem como a qualidade dos conteúdos, as questões físicas e as estratégias de ensino, será formulada uma nova política em relação ao livro didático (MEC, 1993, p. 24-25).

O Plano Decenal de Educação também faz referência ao "melhoramento do livro didático" para que as necessidades de aprendizagem sejam satisfeitas, além de apresentar o "Projeto Nordeste de Educação". Esse tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação fundamental, "aumentando as taxas de aprovação e o nível de aprendizagem dos alunos [ ]. O Projeto contou com o financiamento de US$ 418,6 milhões do Banco Mundial e de US$ 317,9 milhões do governo federal e estaduais da Região" (MEC, 1993, p. 58). Além disso, pretendia reestruturar a distribuição dos livros didáticos e ampliar sua distribuição para 100 milhões de exemplares.

Já em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-2003), por intermédio do MEC, passou a avaliar ininterruptamente o livro didático e debater com seus responsáveis toda sua composição, desde atributos até seu papel. Assim, o livro didático tornou-se ainda mais um fator de influência do cotidiano escolar, em todos seus aspectos (BATISTA, 2001).

Entretanto, as novas exigências da sociedade impuseram uma revisão dos modelos até então presentes. Exigências essas descritas na LDB/96 e nas DCNs para o Ensino Fundamental, expostas através do Conselho Nacional de Educação (BATISTA, 2001).

Assim, visando a contribuir para o cumprimento das metas estabelecidas e considerando os desafios e o contexto educacional da época, o Ministério da Educação lançou, em 2001, as "Recomendações para uma política pública de livros didáticos". Nessas, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, avalia o desenvolvimento do PNLD, sugere reformulações e orienta as políticas públicas em relação ao livro didático. As recomendações apontam para o aumento de novas editoras e novos títulos, além de "uma política mais ampla do livro na escola, organizada em torno de cinco grandes metas". Essas metas envolvem a articulação do PNLD, formação e fortalecimento da docência, o enriquecimento do trabalho pedagógico através do livro didático, a definição das relações do Estado

com as editoras, a elevação dos padrões de qualidade do livro didático, o engajamento de todos os setores envolvidos na produção e utilização do livro didático (BATISTA, 2001).

Percebe-se que, no governo FHC, as atenções se concentraram basicamente no Ensino Fundamental. Com isso, o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), ao assumir a Presidência da República, implanta, em 2003, “O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM)”. A Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003, resolve no Art. 1º

> Prover as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM.

Além disso, no governo Lula, outros programas que envolvem o livro didático foram desenvolvidos. Destacam-se “o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e o Programa Nacional de Livros Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA)”. Também acontece a inclusão de livros didáticos de Língua Inglesa e Língua Espanhola para os estudantes da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública, além de tornar a disciplina de espanhol obrigatória no Ensino Médio (CASSIANO, 2007).

Já o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), além de dar continuidade aos programas até então desenvolvidos, também criou o Programa Nacional de Livro Didático do Campo. A Resolução MEC/FNDE nº 40, de 26 de julho de 2011, resolve no Art 1º “Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)”.

Em 2018, o governo Michel Temer, por meio do Ministério da Educação (MEC), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dá início ao processo de aquisição de obras didáticas e literárias no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse processo envolveu os livros didáticos do Ensino Fundamental distribuídos em 2020.

Atualmente, sob o novo governo de Jair Bolsonaro, que tomou posse em janeiro de 2019, a política do livro didático ainda é considerada uma incógnita. Segundo a pesquisadora Gabriela Moriconi, do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, “O plano de governo reúne algumas

propostas muito resumidas ou que, por diversas vezes, só aponta alguns temas como relevantes, mas não indica quais seriam as soluções propostas para lidar com eles" (REVISTA NOVA ESCOLA, 2018).

Essa falta de clareza em relação aos rumos da educação e também dos livros didáticos se torna explícita em muitas falas do atual presidente. Como exemplo, tem-se a recente declaração divulgada nos meios de comunicação que "a partir de 2021 os livros didáticos distribuídos às escolas terão a bandeira do Brasil na capa, hino nacional e um estilo mais suave, pois para ele há 'muita coisa escrita' nas publicações atuais" (UOL/03 de janeiro de 2020).

Desse modo, torna-se evidente que o livro didático é uma importante ferramenta não só pedagógica, mas também política, pois acaba contribuindo para a efetivação das políticas educacionais. Entretanto, em função do tempo de governo e dos novos livros a serem distribuídos em 2021, a política educacional e a do livro didático relacionados à administração do presidente Jair Bolsonaro não será abordada nesta tese, podendo ser tema para futuras análises.

5.2.2 As editoras e a produção de livros didáticos no Brasil

Nos anos de 1930 e 1940, a produção de livros didáticos no Brasil foi responsabilidade de seis principais editoras, entre elas a Coleção FTD (criada em 1902) e a Saraiva (antiga Livraria Acadêmica, criada em 1914). Mas, "a partir dos anos 1970 novas editoras de didáticos ascenderam no mercado, muitas favorecidas pelos subsídios do governo: Moderna, Saraiva, FTD, Ática, IBEP, Ao Livro Técnico e Scipione" (FILGUEIRAS, 2011, p. 155).

Mesmo assim, entre o período de 1970 a 2000, as editoras podiam ser consideradas, em sua grande maioria, empresas de cunho familiar, apesar do grande faturamento que se solidificou através do PNLD. Cassiano (2007, p. 12) afirma que "a recorrência da parceria do MEC com as mesmas editoras – Ática, Scipione, Saraiva, FTD, Brasil, Nacional e IBEP, (...) – se deu já no início do PNLD. Além dessas, as Editoras Moderna e Atual também passaram a fazer parte da lista de fornecedores em 1990".

Além disso, cabe destacar que, a partir de 1996, os recursos aplicados pelo governo federal nos programas de livros didáticos tornaram-se regulares e foram intensificados os investimentos no setor. Investimentos esses que tornaram o Estado

brasileiro o maior comprador de livros didáticos, fazendo esse mercado o mais rentável do contexto editorial, proporcionando às editoras aqui analisadas (FTD; Saravia e Moderna), no ano de 1998, um faturamento de aproximadamente 129; 81; 78 milhões de dólares, respectivamente (CASSIANO, 2007).

É importante destacar que, nesse período, além da criação do PNLD, o governo FHC concretiza outras medidas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, diversos censos educacionais, o ingresso do Brasil nas avaliações do PISA, vários acordos entre o MEC e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Banco Mundial. Além disso, segundo Cassiano (2007), uma série de privatizações e a abertura ao capital internacional contribuíram para que as editoras familiares fossem compradas por grandes empresas estrangeiras, criando um oligopólio do livro didático no Brasil. Com isso, no transcorrer do século XXI, ocorreram reconfigurações das editoras de livro didático no Brasil.

Deste modo, destaca-se a trajetória da Editora FTD S.A., da Editora Moderna Ltda., e da Editora Saraiva, por serem as editoras dos livros didáticos escolhidos pelos docentes que lecionaram em 2018, nos 1º primeiros anos do curso Técnico em Agropecuária e do Técnico em Informática, ambos integrados ao Ensino Médio no IFFar, para trabalhar as disciplinas posteriormente aqui analisadas.

5.2.2.1 Editora FTD S.A

A FTD sempre pertenceu aos Irmãos Maristas. Atualmente, o Grupo Marista atua em várias áreas, entre elas a Educação: Básica, Profissional, Ensino Superior e Editorial. Com isso, a Editora FTD tem, além de uma presença consolidada no mercado de livro didático brasileiro, também uma sólida participação na educação básica e superior, com um viés religioso que permeia seus valores.

5.2.2.2 Editora Moderna LTDA

A Editora Moderna foi fundada em 1968 (durante a ditadura militar), por Ricardo Feltre (autor de livros de Química) e mais dois professores. Desde então, edita, publica e distribui livros didáticos, material de apoio e literatura. Em 2001, passou a integrar o Grupo Santillana.

O Grupo Santillana é um grupo editorial espanhol, fundado em 1958, com forte presença não só na Espanha, mas também na América Latina. Desde 2000, o grupo faz parte do conglomerado midiático PRISA. O Grupo PRISA (Promotora de Informaciones, Sociedad Anónima), fundado em 1972, é o maior conglomerado de mídia espanhol. Atua na área de comunicação, educação, cultura e entretenimento, tendo a seguradora britânica Phoenix Group como maior acionista da empresa.

5.2.2.3 Editora Saraiva

Em 1947, a Editora Saraiva transforma-se em sociedade anônima, com a denominação Saraiva S.A. – Livreiros Editores. A partir de 1970, durante a ditadura militar, passou a editar Livros Didáticos e Livros Paradidáticos e transformou-se, em 1972, numa companhia aberta.

Em 1998, a Saraiva adquiriu a Editora Atual e, em 2007, a Pigmento Editorial S.A., responsável pela comercialização do Ético Sistema de Ensino. Em 2008, adquiriu 100% do controle acionário do Grupo Siciliano e, com a aquisição, os selos Arx e Caramelo passaram a incorporar o catálogo da Editora. Em 2010, lança o Agora, sistema de ensino para a educação pública e a Digital Reader, uma plataforma que permite a venda de Livros Digitais (e-books). Posteriormente, cria o selo SaraivaTec para os cursos técnicos e de graduação tecnológica. Em 2013, adquiriu a Editora Érica Ltda, marcando sua entrada no mercado de conteúdo voltado para ensino técnico profissionalizante.

A Editora Saraiva foi adquirida em 2015, pelo grupo SOMOS Educação, que se tornou o principal grupo de educação básica do Brasil. SOMOS Educação (extinta Abril Educação) é uma companhia brasileira de educação, faz parte da Saber, *holding* de educação básica da Kroton Educacional, fundada em 1960, por Victor Civita. A Kroton, além da Saravia, possui também as editoras Ática e Scipione.

Kroton Educacional é a maior empresa privada do mundo no ramo da educação, fundada em Belo Horizonte, no ano de 1966, a partir da criação de uma empresa de cursos pré-vestibular chamada Pitágoras. Atualmente, atua em todos os níveis escolares, tais como: pré-escolar, ensino primário e secundário, ensino secundário para adultos, vestibular, cursos livres, educação superior e pós-graduação, entre outros. Também, opera 804 escolas associadas no Brasil sob a marca Pitágoras, 5 escolas parceiras no Japão e 1 escola parceira no Canadá. Em

relação ao ensino superior, em 2014, fundiu-se com a Anhanguera Educacional, convertendo-se na maior empresa de ensino superior do mundo por capitalização de mercado.

5.2.3 Os livros didáticos analisados e a justiça curricular

Segundo a LDB 9394/96, “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Logo, o livro didático distribuído pelo governo federal através do PNLD deve atentar-se para além do conteúdo específico de cada disciplina, mas também para a maneira como ele é trabalhado, para seu objetivo, sua relação com a vida e a sociedade na qual o estudante está inserido; afinal, exibindo a “cultura oficial”, contribuirá na construção do modo de ser, pensar e agir de cada cidadão.

Além disso, é importante destacar que, em função do tamanho do território brasileiro e de sua diversidade, tanto econômica, como cultural e social, para muitos estudantes, é esse o único livro a que terão acesso no decorrer de sua vida escolar (CASSIANO, 2007). Portanto, o livro didático é uma importante ferramenta pedagógica e política, que está presente em todas as salas de aula de escolas públicas brasileiras através do PNLD.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, integrantes da Rede Pública de Ensino, também recebem os livros didáticos distribuídos pelo governo federal, em função de sua oferta de educação profissional técnica de nível médio, na forma de cursos integrados. Esses cursos são compostos por disciplinas técnicas e propedêuticas, pois o objetivo deles não é apenas preparar o estudante para um emprego no mercado, mas para o mundo do trabalho atrelando formação profissional com formação humana, como já exposto no capítulo 2 que retrata os Institutos Federais e o IFFar em especial.

Assim, em 2016, o Instituto Federal Farroupilha recebeu do Ministério da Educação uma relação de livros didáticos de todas as disciplinas propedêuticas ministradas em seus cursos, para serem selecionados pelos docentes. Da relação disponível, cabe a professores e professoras elegerem duas opções de obras, pois, segundo o Ministério da Educação, “caso não seja possível a compra da primeira opção, o FNDE envia à escola a segunda coleção escolhida”.

A escolha dos livros de Biologia, História, Matemática e Língua Portuguesa foi embasada na necessidade de analisar uma disciplina de cada área do conhecimento, contemplando as mesmas dos docentes entrevistados, pois a análise dos livros também serviu de apoio para as perguntas realizadas. Além disso, entende-se que matemática e língua portuguesa são disciplinas que contribuem direta ou indiretamente para com as demais áreas do conhecimento e estão presentes em todas as etapas da educação básica com uma grande carga horária, além de serem aferidas nas provas de muitas avaliações externas. Em relação à área das ciências da natureza, a opção por Biologia se deu considerando que os temas abordados na ementa já estão direta e visivelmente presentes no cotidiano dos estudantes. Em relação à disciplina de História, pertencente à área das ciências humanas, a escolha se deu por eliminação, pois a disciplina de Geografia e Filosofia nem sempre são trabalhadas por docentes efetivos que são os sujeitos das entrevistas. Em relação à disciplina de Sociologia, em função de ser lecionada pela pesquisadora, não se entendeu como uma opção viável, não em relação à crítica ao livro didático utilizado, mas em função das entrevistas realizadas a partir dos resultados encontrados nas análises.

Para a construção do quadro de análise, ou seja, das questões a serem investigadas no livro didático, considerou-se o conceito de justiça social e justiça curricular. A justiça social, entendida a partir de Nancy Fraser (2012), é vista como a união do reconhecimento (cultural e simbólico), da redistribuição (econômica) e da paridade de participação (todos os membros adultos interagindo entre si como pares). Por justiça curricular, utilizou-se o conceito de Torres Santomé (2013), sendo o resultado do currículo que foi elaborado e colocado em ação levando em consideração as necessidades dos grupos sociais, proporcionando a construção de pessoas capazes de intervir politicamente na sociedade em prol de um mundo mais humano, justo e democrático.

Cabe destacar que, em nenhum momento das análises, o conteúdo específico da disciplina foi avaliado ou colocado em questionamento, visto que, além de não ser essa a intenção do trabalho, não há um domínio dos conhecimentos necessários para tal ação. O interesse nos livros didáticos se deu unicamente em razão de entendê-los como ferramenta política.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que, mesmo tratando as áreas em separado devido as suas especificidades, elas estarão

integradas através dos temas transversais. Logo, assuntos importantes que envolvem a sociedade deverão ser abordados por todas as disciplinas da grade curricular, pois são questões que permeiam a vida de todos os indivíduos e também consequência das ações que de alguma forma perpassam por todas as áreas de conhecimento.

> Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. [ ] De acordo com os princípios já apontados, os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão (BRASIL, 1998).

Sendo assim, acredita-se que, a partir das análises dos livros didáticos utilizados por professores/professoras e alunos/alunas em sala de aula, se pode perceber se os mesmos estão aptos a contribuir com todos os preceitos estabelecidos no art. 22 da LDB 9394/96, e consequentemente promover a justiça social. Ou se, indiferentes à referida lei, servem apenas para que alguns estudantes possam simplesmente seguir os estudos.

Para analisar os livros didáticos, foi construída uma tabela (apêndice 1) baseada nos estudos de Torres Santomé (2017/2018), durante a realização do Estágio Sanduíche na Universidade de Coruña. A referida tabela foi construída por mim e aprovada pelo Professor Jurjo Torres Santomé e visou a analisar as questões que devem se fazer presente na justiça curricular, contribuindo então para a justiça social. Assim, contemplando a referida tabela é que o texto será desenvolvindo, expondo cada item analisado.

5.2.3.1 Analisando os livros didáticos de Biologia, História, Língua Portuguesa e Matemática

Os livros analisados são de volume único, contemplam o 1º ano do Ensino Médio e foram produzidos em 2016 com validade até 2020. É importante destacar que todos os livros analisados contemplam em mais de 60% os conteúdos programáticos estipulados nas ementas das respectivas disciplinas, tanto do curso Técnico em Agropecuária como do curso Técnico em Informática.

Todos trazem na primeira página o nome do autor(a) ou dos autores(as) e um breve currículo. Contudo, sabe-se que, não só no Brasil, mas também em várias partes do mundo, o livro didático raramente é considerado uma fonte de informação

para além da escola, pois dificilmente é encontrado como referência bibliográfica de algum trabalho acadêmico (TORRES SANTOMÉ, 1998).

Além disso, diferente do que acontece com outros livros, o autor geralmente não é a parte de destaque, mas sim a editora. Segundo Torres Santomé (1998, p 165), os livros didáticos estão cercados por três situações peculiares: “não são vendidos nas livrarias durante todo o ano; não estão disponíveis nas bibliotecas e não são utilizados, nem por alunos e nem por professores, como fonte de informação fora da escola”.

Em relação aos livros analisados, mesmo sendo os autores apresentados na primeira folha, o currículo é resumido a duas ou três linhas com uma abordagem geral. Os dois autores do livro “Biologia Moderna” da editora Moderna apresentam-se com trajetórias formativas específicas nas Ciências Biológicas. O livro “História Ensino Médio 1” da editora Saraiva tem quatro autores, sendo três doutores em História Social e uma doutora em História, não especificando se tiveram alguma relação com o Ensino Médio ou com as políticas educacionais. O livro de Língua Portuguesa intitulado “Novas Palavras” é da editora FTD e também possui quatro autores, todos tendo relação com o Ensino Médio, porém não especificando se público ou privado. Já o livro “Matemática” da editora Moderna é de autoria de um professor que lecionou 29 anos em escolas privadas.

É importante salientar que, dos quatro livros analisados, dois deles não têm nenhuma mulher como autora, sendo eles o livro de Biologia e de Matemática, ambos da mesma editora. Talvez, esse seja um dos fatores que contribui para que esses dois livros nunca coloquem a mulher como figura de destaque. Ao contrário, nas poucas vezes em que elas aparecem, sempre estão sem nome próprio, com estereótipos ou nunca como protagonistas de alguma importante atividade, fatos que serão demonstrados com mais detalhes no decorrer do texto.

Todavia, ainda em relação à formação acadêmica dos autores e sua atuação em escolas públicas ou pesquisas nessa área, cabe ponderar que estudar as políticas voltadas à educação pode se tornar um aspecto importante quando se entende o livro didático não só como uma ferramenta pedagógica, mas também política. Afinal, a maneira como os conteúdos – obrigatórios ou não – são abordados, desenvolvidos, suprimidos etc. varia conforme o entendimento que o/a autor/autora tem dos mesmos e do grau de importância que atribuirá a cada um

deles. Soma-se a isso o impacto positivo ou negativo na formação do aluno, para além da disciplina. Nesse sentido, Torres Santomé (1998, p. 168) expõe que

> As perspectivas dos autores e da própria editora concentra-se no apoio a determinada escola de pensamento e de pesquisa, em uma opção ideológica, cultural, econômica e política, apresentando-a como se fosse consensual, universalmente aceita e sem nenhum grau de questionamento que nos possa preocupar. O conflito característico da criação científica e cultural e das relações políticas é silenciado continuamente. A maioria das questões, mesmo as mais problemáticas da atualidade são apresentadas como se não pudessem ser de outra forma.

Desse modo, como as metodologias de ensino, muitas vezes, não ensinam a refletir criticamente e a entrar em contato com diferentes informações, a reprodução se reforça e questões, que permeiam ideologias, relações políticas, conflitos negados/silenciados/negligenciados e/ou distorcidos ou não problematizados, tornam-se visíveis nas análises dos livros. Porém, muitas vezes, despercebidos na interpretação e escolha do/da professor/professora que acabam focados unicamente nos conteúdos da “sua disciplina”.

Torres Santomé (1998, p. 55) lembra que Disciplina

> É uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo do seu objetivo.

Assim, focado nos aspectos particulares de “sua disciplina”, muitas vezes, professores e professoras acabam não tendo a visão global na qual a educação deveria se inspirar para contemplar todas as suas finalidades. Esse fato é explicitado na fala de um entrevistado quando, em relação à presença de temas sociais no livro didático, expõe que *“não, na matemática é mais difícil, porque realmente não é embasado nisso as coisas da matemática”* (LEANDRO).

Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicados ainda em 1997, afirmam na apresentação que o então “novo ensino médio”, em função das novas realidades, transformações referentes a várias demandas sociais, deve fazer com que o conhecimento escolar não seja mais compartimentado e nem embasado no acúmulo de informações. Ao contrário, deve incentivar a aprendizagem e o raciocínio por meio de um conhecimento significativo, contextualizado e interdisciplinar.

> Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um

> saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2000, p. 21).

Contudo, mesmo sendo a interdisciplinaridade uma questão pertinente, constante e recorrente em documentos, parâmetros e diretrizes do governo federal, na prática, ainda é um caminho pouco percorrido, não só por professores, mas também pelo próprio Ministério da Educação, que, por intermédio de sua política de avaliação do livro didático, disponibiliza os que contemplam todos os aspectos legais previamente estabelecidos pelo próprio governo. Porém, percebe-se nas análises que determinados pontos que fazem parte dos princípios defendidos pelo Ministério passam despercebidos ou são ignorados pelo mesmo nas avaliações realizada dos livros que são autorizados pelo próprio Governo Federal.

Esse fato ocorre, por exemplo, quando se analisam as questões de gênero e o protagonismo dos personagens que aparecem nos livros didáticos:

- Biologia: Ao longo do livro, são apresentadas vinte e três imagens com pessoas. Dessas, quatro em forma de desenhos e dezenove em fotografias. Das vinte e três imagens têm-se apenas três de mulheres sozinhas, realizando alguma atividade, porém, sem serem protagonistas de alguma ação (sua presença não é o foco principal da imagem) e nem apresentadas pelo próprio nome. Entretanto, têm-se dezoito imagens somente de homens, em que onze são apresentados pelos nomes próprios, sendo todos adultos, brancos, estrangeiros (europeus ou americanos), aparentemente saudáveis e protagonistas de alguma ação no âmbito científico. Os outros sete homens que não são identificados nominalmente complementam ou realizam determinada ação/situação, como, por exemplo, uma pesquisa, uma observação, uma corrida. Assim, as imagens não necessariamente precisariam ser de homens, pois o sexo não mudaria o enfoque do tema ou da ação.

- História: O livro apresenta muitas gravuras, pinturas e estátuas, mas segue os mesmos padrões dos demais livros. Assim, têm-se vinte e quatro homens com nome próprio, sendo que desses apenas dois são brasileiros: Gilberto Freire e Ganga Zumba – rei dos Palmares que aparece em função do filme que conta sua história, sendo também o único negro entre eles. Em relação às mulheres com nome próprio, aparece Joana D’arc que, vestida de guerreira, só pode ser identificada como tal a partir da legenda, bem como o quadro da Monalisa que tem como destaque o pintor, também homem de nome próprio, branco e estrangeiro.

- Língua Portuguesa: Segue também os mesmos padrões em relação às questões de gênero que os demais livros analisados. Os coletivos sem nome próprio apresentam sempre pessoas saudáveis, brancas, felizes, tendo o sexo masculino geralmente a centralidade da imagem. Além disso, o livro não apresenta nenhuma mulher com nome próprio e apenas duas mulheres sem nome. Já em relação aos homens com nome próprio, têm-se oito, todos brancos e estrangeiros, e um homem indígena (índio Tapuaia), mas representado em uma questão do Enem. Já os homens sem nome próprio totalizam sete.

- Matemática: Nos mesmos moldes dos demais, apresenta onze homens com nome próprio; desses tem-se um brasileiro, o atleta Luiz Alberto de Araújo e os demais estrangeiros. Além disso, dos onze homens apenas um é negro (Nelson Mandela) e aparece na parte das atividades e não no decorrer dos textos. Já em relação às mulheres com nome próprio, apenas duas constam no transcorrer do livro, mas na parte das atividades e não no corpo do texto, sendo uma brasileira e atleta paraolímpica (Teresinha Guilhermína) e uma estrangeira (Marie Lurie). Em relação a homens e mulheres sem nome próprio, também há uma proporção desigual, visto que se têm três mulheres – duas delas ilustrando as atividades e praticando ação como exercício físico e se contemplando em um cubo, enquanto a outra tem como destaque da imagem o computador. Entretanto, os homens sem nome próprio aparecem onze vezes, sendo apenas quatro na parte das atividades. Além disso, as ações que praticam envolvem medições, análise de mapas, mecânica etc. Ainda, em relação a gênero, cabe apontar que, das duas imagens com pequenos coletivos sem nome próprio, se têm dois de homens e um de mulheres, ou seja, sexo masculino sempre em maior número. Destaca-se, como nos demais livros, que a grande maioria dos personagens são adultos, aparentam saúde e se encaixam nos estereótipos sociais que apontam para um padrão de normalidade. Isso se dá também com um desenho representando uma família branca, constituída por pai, mãe e um casal de filhos, sendo uma menina loira e um menino de cabelos castanhos, saudáveis, sorridentes e consumindo, seguindo o modelo da família tradicional.

Nesse sentido, Blanco Garcia (2006) afirma que a escola e seus livros apresentam modelos muito estereotipados de mulheres e homens. Isso se dá tanto em relação a suas características pessoais, sociais, bem como nos campos de atuação, profissão etc.

Cabe destacar que, além das mulheres terem uma presença quase imperceptível nos referidos livros, mulheres negras têm uma insignificância ainda maior, fato que também ocorre com os homens negros. É importante expor, como exemplo, que o livro de Biologia não apresenta nenhuma pessoa negra, seja homem ou mulher. Esse fato também é percebido nos demais livros em que as poucas vezes em que exibem a imagem de uma pessoa negra, ela é geralmente de famosos, como o caso de Nelson Mandela ou de atletas. No entanto, a lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 alterou a LDB nº 9394, tornando obrigatória a inclusão no currículo da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", afirmando que

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Entretanto, se os referidos conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo currículo escolar, como qualificar livros didáticos que excluem parcial ou completamente de suas páginas qualquer representação de uma raça[25] que não só contribuiu para a construção do país, mas que representa a maior parte de sua população? Afinal, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), de 2016, os pardos e pretos são a maioria da população do Brasil, somando 56%, enquanto os brancos representam algo em torno de 44%.

Apesar disso, percebe-se que os livros didáticos analisados, que fazem parte das salas de aulas em diferentes pontos do Brasil, não concede visibilidade através de suas imagens a pessoas pretas e pardas, impossibilitando grande parte dos estudantes que usufruem do material de se identificar e reconhecer. Assim, mesmo tendo sido criadas várias políticas educacionais de inclusão e valorização das diferenças, especialmente a partir dos anos 2000, não se percebe essas questões presentes nos livros didáticos analisados.

---

[25] Utiliza-se o termo raça em função de que o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – assim nomeia as diferenças de cor entre os brasileiros, ou seja, raça branca, preta, parta, amarela, indígine.

Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1997 (p.12) já afirmavam que “Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão”. Essa exclusão se estabelece com o silenciamento do outro, de sua cultura, sua pele, seu corpo, não necessariamente do espaço físico que todos convivem, mas do currículo que rege a escola e seu funcionamento. Torres Santomé (2013, p. 239) afirma que,

> Intervenções curriculares que promovem a exclusão são aquelas nas quais as culturas presentes na sociedade são ignoradas; nas quais podemos constatar por meio dos materiais curriculares, das bibliotecas e dos recursos educativos em geral, que existem silêncios muitos significativos sobre as realidades que formam nosso mundo. Eliminando sua presença e suas vozes se facilita a reprodução dos discursos dominantes de cunho racista, classista, sexista, homofóbicos, etc.

Os discursos dominantes, mesmo indireta ou disfarçadamente, corroboram com a discriminação e o preconceito ainda tão enraizados na sociedade brasileira, mas, através do senso comum, conseguem mostrar o Brasil como um país alegre, com muito futebol e carnaval, em que brancos e negros convivem em perfeita harmonia. Contudo, após uma rápida vasculhada na internet, percebem-se as inúmeras reportagens e denúncias de violência sofrida não só por negros, mas também por homossexuais, mulheres, pobres, enfim, por todas as minorias que, na verdade, compõem a maioria da população brasileira.

Desse modo, como a escola é, muitas vezes, o reflexo da sociedade, essas questões permeiam também seus espaços e seus currículos. Nesse sentido, Bourdieu (2007, p. 53) afirma

> [ ] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino médio que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A cultura, muitas vezes, silencia ou torna imperceptível também a exclusão e/ou insignificante presença das mulheres e dos papéis a elas atribuídos nos livros didáticos analisados. Como já relatado anteriormente, as mulheres quase nunca são protagonistas de ações ou destaque de um tema, mesmo sabendo que a ciência tem

grande parte das pesquisas, em diferentes áreas, comandadas por pessoas do sexo feminino.

Nesse sentido, Barbara Cobo, coordenadora de População e Indicadores Sociais do IBGE, expõe que “A mulher tem a escolarização necessária ao exercício da função, consegue enxergar até onde poderia ir na carreira, mas se depara com uma ‘barreira invisível’ que a impede de alcançar seu potencial máximo”. Esse fato pode estar relacionado com os papéis de gênero culturalmente associados e atribuídos a homens e mulheres na sociedade, que acabam facilitando ou impedindo o sonho de construir determinadas carreiras ou seguir certas profissões.

De acordo com o informativo do IBGE (2018), intitulado “Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil”, o que se espera, se permite e se valora culturalmente na sociedade em relação a homens e mulheres é diferente e isso terá um impacto em todas as esferas de suas vidas, podendo determinar suas escolhas e, consequentemente, seu futuro. Esses papéis culturais atribuídos a cada um ficam evidenciados quando, no mesmo informativo, é apontado que “no Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos aproximadamente 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas)”. Acrescenta, ainda, o informativo que se, para as mulheres brancas a média dedicada é de 18,1, para as mulheres pretas/negras aumenta ainda mais, indo para 18,6 horas semanais.

Nesse sentido, Torres Santomé (2017) lembra que, desde muito cedo, as crianças já vão aprendendo a olhar o mundo e também a como estar nele. Assim, o modo como vai sendo incorporado à ideologia dominante aponta os papéis de cada um na sociedade, passa-se a acreditar e assumir que outras perspectivas não são possíveis e, mais facilmente, aceita-se o que é oferecido e/ou imposto. Corroborando com isso, lembra-se Freire (1996) que expõe que, com ares de pós-modernidade, os discursos de ideologia fatalista imobilizam e tentam convencer a sociedade de que algumas questões históricas e culturais são praticamente naturais, ou seja, nada se pode fazer para mudá-las. Desse modo, entende-se que através do livro didático não se está ensinando somente o conteúdo de determinada disciplina; muito mais que isso, se está ensinando e aprendendo como é o mundo, como se chegou até aqui, quem contribuiu para isso e de qual maneira, o que vale a pena e o que é insignificante, que expectativas são possíveis, quem se deve ter como modelo (BLANCO GARCIA, 2006).

Assim, como o livro didático contribui para a formação de personalidades e modos de ser, é importante destacar que, além dos livros didáticos apresentarem a maioria das imagens de homens adultos, brancos, tem-se quase que a totalidade deles sendo estrangeira. Além disso, os livros pouco ou quase nada identificam questões de lutas de classes, diferentes composições familiares, homem do campo e tantas outras questões sociais que também fazem parte da vida de boa parte dos estudantes. Entretanto, Torres Santomé (2017) expõe que

> É através do trabalho diário nas salas de aula que as percepções da realidade são moldadas até que nossos sentidos sejam colonizados de tal maneira que acabamos concedendo nosso consentimento e nos tornamos emigrantes, defensores e promotores dessas mesmas visões de mundo opressivas; pouco a pouco, estamos fechando os limites de nossa fantasia e cortando nossa criatividade, encerrando-a dentro das estruturas dessas visões de mundo hegemônicas.

Tais visões hegemônicas acabam adentrando as salas de aula com muitos livros didáticos que não abordam questões sociais a partir de uma perspectiva de inclusão, igualdade, justiça e solidariedade. Soma-se a isso o fato de que muitos desses livros acabam trazendo atividades pouco reflexivas, que não abrangem um contexto maior de análise, não contemplando a justiça curricular.

Exemplo do acima exposto é o quadro “Outra dimensão/personagem” que integra o livro didático de História, em que numa das passagens é apresentado um breve texto sobre Joana D’Arc, acompanhado da seguinte questão (p. 103): “A execução de Joana D”Arc deflagrou uma prática que se tornou frequente nos anos seguintes e se consolidou no fim do século XV: a de associar o gênero feminino à bruxaria. Quais as implicações sociais dessa crença na sociedade medieval?” Entende-se que a ampliação desse assunto contemplando os temas transversais e a vida cotidiana dos estudantes não deveria ficar à mercê do docente considerar ou não importante os efeitos dessas ideias na contemporaneidade e a influência do passado na construção dos modos de ser da sociedade atual. Até porque se sabe que muitos professores e professoras podem não atentar para as questões de gênero em sala de aula, mas que se estiverem contempladas no livro didático o estudante pode observar, inclusive por conta própria e refletir sobre as mesmas.

Assim, entende-se que a responsabilidade do docente em relação à utilização do livro didático vai além dos conteúdos específicos nele contidos. Essa percepção é explícita na resposta de um dos entrevistados, quando perguntado sobre o livro didático utilizado, expõe que:

> *Eu sempre fiz uso do livro didático, ele sempre foi para mim uma ferramenta importante, tanto no sentido de concordar com ele ou discordar dele. [ ]. Mas eu utilizo mesmo quando eu não concordo com aquilo que tá escrito, mas eu digo por que não está. Então o livro didático sempre foi uma ferramenta importante para mim, eu sempre utilizei o livro didático. Até porque vem um recurso gigantesco do governo, de produção desses livros e não dá para gente simplesmente ignorá-los. Então ele sempre tem um papel importante nas aulas. [ ]. Eles já possuem alguns avanços relacionados a livros anteriores que a gente tinha, nos últimos anos eles estão melhorando significativamente. A gente já tem história da África, a gente já tem história do oriente, então ele já tá utilizando critérios que procuram ter uma diversidade maior.[ ] Então além do texto de história, a gente tem quadros dentro do texto, que eles podem ser utilizados independentes do texto e em alguns casos eles fazem associações com outras áreas do conhecimento a partir daquela temática.[ ] Dependendo de cada quadro, utilizo alguns, outros não, depende de cada capítulo. Eu faço essas escolhas porque a gente tem aula de história apenas no primeiro e no segundo ano. Então a gente tem um conteúdo de história que é bastante amplo e o nosso tempo é reduzido (EDUARDO).*

Tempo reduzido, grande quantidade de conteúdos a serem trabalhados, tudo isso também acaba contribuindo para a utilização do livro didático como uma importante ferramenta pedagógica. Essa contribuição está presente na fala de todos os professores e professoras entrevistados que afirmam ser o livro didático um bom instrumento, mesmo que não o único, para a preparação das aulas e a utilização nas mesmas. Essa contribuição do livro didático também fica evidenciada na fala de outra entrevistada que afirma:

> *Eu utilizo de vez em quando, ele serve assim como uma tábula, ele é um manual de como se fosse, pra atravancar certo momento do conhecimento, tá ali no livro. Mas a partir dali eu tenho que fazer relações com outras coisas porque a minha aula eu sempre tento que seja o mais interdisciplinar possível. Então uma gramática é uma Bíblia, aquela coisa fechada. Mas a partir dali eu posso conversar com vários outros segmentos. Então não é o meu material mais, todo dia eu levo na aula, mas ele tá ali pra eu me respaldar, ele é um respaldo, é um apoio, mas a partir daí eu consigo fazer várias relações com outras coisas (JANETE).*

Essa utilização do livro didático como uma grande ferramenta de apoio também aparece nas respostas de outros docentes, como os da disciplina de Matemática. Um dos entrevistados expõe que utiliza para algum conteúdo, mas *“utilizo mais para atividades, lista de exercícios” (*LEANDRO).

Em relação ao livro de Matemática, é importante destacar que é nele que as questões de consumo e imagens relacionadas a publicidades mais se fazem presentes. Como exemplo, destaca-se a imagem (Figura 1), presente na página 44, em que sua utilização de forma explícita serve para ilustrar o que é uma equação polinominal. Entretanto, promove o consumo e faz propaganda, mesmo que

implicitamente, ao cartão da loja Ponto Frio, pois utiliza o pinguim que é símbolo da mesma.

Figura 1 – “Adquira seu refrigerador!”

Soma-se a essas questões de publicidade e consumo também as questões que envolvem atividades em grupos e individuais apresentadas como proposta em todos os livros analisados. Percebe-se que essas, em grande parte, não são elaboradas visando à reflexão, criticidade, ampliação dos conhecimentos e até mesmo às questões do cotidiano dos alunos e alunas. Como exemplo, destaca-se o livro de Língua Portuguesa com muitas das atividades baseadas em “retirar a resposta do próprio texto”, e muito poucas questões de “analisar” ou de “resposta pessoal”. Fato que também acontece no livro de Biologia que tem boa parte de seus exercícios com objetivo de memorização e até mesmo as atividades colocadas como em grupo podem ser realizadas de forma compartimentada e não compartilhada.

Além disso, pode-se destacar as propostas interdisciplinares que aparecem nos livros didáticos, como no exemplo do quadro “Conexões História e Química”, página 25. O quadro apresenta como proposta interdisciplinar entre História e Química, a atividade: “Pesquise o que é o carbono 14? Trata-se do mesmo componente químico que se encontra na composição dos diamantes? Como ele é utilizado na datação de fósseis de milhares de anos?”.

Entretanto, Torres Santomé (1998, p. 79) expõe que “a interdisciplinariedade é uma filosofia que requer convicção e, o que é mais importante, colaboração; nunca pode estar apoiada em coerções ou imposições”. Por isso, o autor distingue duas modalidades de interdisciplinariedade: a vazia e a crítica. “A vazia é aquela que se aplica mecanicamente uma suave integração de informações provenientes de campos disciplinares diferentes, sem o risco de tocar ou obrigar a repensar questões sociais conflituosas”. Já a interdisciplinariedade crítica “obrigaria a uma deliberação coletiva de problemas públicos e à presença das memórias reprimidas e silenciadas na análise das experiências de caráter sócio-histórico”. Logo, não é simplesmente através da busca dos conhecimentos de outras disciplinas para explicar um

determinado conteúdo que se proporciona uma interdisciplinariedade que de fato venha a contribuir para a criticidade, a reflexão e para o avanço em relação à não-compartimentalização dos conteúdos.

Percebe-se, então, que há um longo caminho a percorrer em relação a um currículo escolar mais justo, caminho esse que envolve também os livros didáticos financiados e distribuídos pelo próprio governo federal, considerando que sua compra deve ser dada a partir de uma análise criteriosa em relação à justiça curricular. Afinal, todos os estudantes do país devem ter a oportunidade de se construirem como seres humanos livres e iguais, entendendo que os papéis de cada um não devem estar atrelados e/ou predeterminados, nem pela raça, nem pelo gênero, nem pelo credo ou condição socioeconômica.

Assim, a escola tem um enorme papel nesse contexto social, pois, como afirma Fraser (2018), é importante reconhecer que a privação econômica e o desrespeito cultural estão entrelaçados e se apoiam mutuamente e os dilemas políticos surgem justamente quando se tentam combater as duas injustiças ao mesmo tempo. Essas injustiças somente deixarão de acontecer se reconhecimento e redistribuição caminharem juntas, o que não acontece nos livros didáticos analisados e nem em grande parte dos currículos escolares.

Por isso, acredita-se que os docentes devem ter uma percepção do livro didático como ferramenta política, bem como da importância da justiça curricular para a efetivação de um projeto de educação mais justo, solidário e humano. Para tal, a reflexão em relação ao papel político do trabalho docente e a utilização dos materiais didáticos se tornam fundamental, pois “[...] não somos neutros, somos seres sociais portadores de visões de mundo e de perspectivas de interpretações parciais, mesmo sendo altamente competentes em nossos conhecimentos e práticas educacionais” (CAREGNATO, PINHO, 2013, p. 190).

Portanto, assim como Blanco Garcia (2006), também se percebe a importância de “treinar” o olhar em relação aos livros didáticos utilizados, para que se tenham conhecimentos possíveis de identificar materiais sexistas, racistas, discriminatórios, pouco críticos e reflexivos, ou seja, não úteis para com uma educação que visa a gerar reconhecimento, oportunidade de redistribuição e participação para todos os estudantes. Afinal, se os docentes não atentarem para esses conhecimentos, outras forças continuarão a fazê-lo, “maquiando” o currículo, inclusive através do livro didático, mesmo sem a percepção de muitos docentes.

Considerações

Hoje, vive-se na sociedade da informação, um mundo globalizado no qual o acesso às tecnologias pode conectar o mundo inteiro, independente de onde se esteja, criando novas formas de trabalho, mas também destruindo muitos empregos. A falta de direitos humanos básicos, a destruição do meio ambiente, as péssimas condições em que vivem milhares de pessoas e a falta de perspectivas de muitos adolescentes em relação ao futuro é uma realidade gritante. Por isso, grande parte da sociedade luta e/ou de algum modo busca a justiça social. Entretanto, considerando todo esse contexto global e a diversidade de questões que envolvem a sociedade, diferentes bandeiras compõem o campo de lutas, muitas delas em disputa. São questões que envolvem a desigualdade econômica, o gênero, a raça, a cultura, enfim, muitos temas e muitos desafios que, muitas vezes, acabam acarretando disputas antagônicas e até rivalidades.

Nesse sentido, este trabalho defendeu o conceito de justiça social criado por Nancy Fraser. A autora afirma que todas as bandeiras devem estar unidas em prol de um projeto que só acontecerá se houver uma integração entre redistribuição, reconhecimento e paridade de participação, pois, somente assim, estaremos vivendo em uma democracia e lutando contra todas as formas de injustiças presentes na sociedade e que afetam explícita ou indiretamente grande parte da população.

Entende-se que, para a construção desse tipo de projeto, a escola se torna um elemento fundamental e, nesse sentido, é que também foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Afinal, os IFs e, consequentemente, o Instituto Federal Farroupilha foram designados com um “papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária” (BRASIL, 2010, p. 04). Sendo assim, eles acabam tendo uma função social que compreende, entre outras, a formação integral do estudante visando mais do que ao mercado e ao emprego, mas à emancipação do cidadão e à sua inserção no mundo do trabalho.

Desse modo, como exposto anteriormente, lembro Apple (1996) quando afirma que o trabalho educativo que não esteja profundamente conectado com essas realidades que envolvem o mundo, suas injustiças e desigualdades, corre-se o risco de perder seu sentido. Logo, torna-se necessário repensar a visão de escola, bem como do papel do trabalho docente nessa nova conjuntura à qual todos até podem ter acesso, porém nem todos têm as condições necessárias para lá permanecer e se construir com dignidade. Afinal, em um contexto em que falta reconhecimento, no qual a maior renda se concentra nas mãos de uma pequena parcela da população e nem todos têm de fato o direito à participação, à voz e à vez, a escola, e nesse caso o IFFar, pode se tornar um importante espaço de luta e de esperança.

Para tal, a educação e, consequentemente, os próprios docentes, deveriam estar sempre em busca da reflexão em relação às suas metas, seus objetivos e conteúdos, visto que o currículo não garante, por si só, a qualidade da educação, mas é o mapa para saber o que se busca e em que ponto se gostaria de chegar. Por isso, “o currículo contém um projeto educativo a serviço do qual estão as disciplinas e o trabalho dos professores” (SACRISTÁN, 2007, p. 124).

Esse projeto educativo, numa sociedade neoliberal, pode apresentar diferentes sentidos e perspectivas, mesmo quando abrange questões que envolvem a justiça social. Afinal, para muitos, o Estado deve intervir minimamente nos assuntos que envolvem a sociedade em geral, entre esses também a educação, pois a escola já é pública e gratuita, ou seja, todos podem ter acesso. Logo, cada um é responsável/ empresário de si e, consequentemente, o sucesso e/ou fracasso torna-se uma questão individual, desresponsabilizando o próprio Estado, suas políticas e até a sociedade pelos resultados alcançados, visto que tudo depende exclusivamente do esforço e dos méritos pessoais.

Com isso, o capital humano e os conhecimentos que servem ao mercado/economia regem grande parte da sociedade e também muitos projetos educacionais, inclusive defendidos por professores e professoras, fazendo parte até das crenças de muitos estudantes. Esses, muitas vezes, são os mais prejudicados pelo sistema que não considera as condições socioeconômicas, culturais etc., mas apenas o esforço de cada um.

Esse modelo educativo é difundido por meio de um senso comum que tenta e, muitas vezes, consegue convencer de que esse é o único modelo possível,

naturalizando as desigualdades e todas as consequências que ela provoca. Ainda, nesse projeto de educação, a prioridade é formar trabalhadores que, na “lógica da neutralidade”, não tenham questionamentos em relação ao tipo de sociedade atual e nem percebam outras finalidades da escola que não seja a do conhecimento utilitário relacionado ao emprego/mercado.

Além disso, nessa naturalização da sociedade e da educação como mercadoria, os docentes, muitas vezes, acabam não tendo a compreensão de outros sentidos que pode ter seu fazer, como a importância do papel político de seu trabalho como docente. Papel político em nenhum momento relacionado às questões partidárias, mas no sentido de que envolve as ações do cotidiano, inclusive as realizadas em sala de aula. Afinal, mesmo sendo, muitas vezes, as políticas educacionais impositivas e atreladas a índices, sabe-se que é o docente que as desenvolverá, fazendo isso de forma crítica ou não, dependendo de suas escolhas, posturas, ações, isto é, do entendimento que tem em relação a seu próprio papel enquanto professor, professora.

Desse modo, mesmo sabendo que as questões que envolvem a luta de classe tenham perdido espaço nos últimos tempos diante do avanço neoliberal e do convencimento de que as classes são consideradas pela renda e não pelo lugar que se ocupa nos meios de produção, entende-se a importância dos docentes se perceberem como classe trabalhadora. Essa, independente de renda e/ou salário que recebem, mas como pertencimento, pois assim o sentido atribuído a seu próprio trabalho poderá mais facilmente ter o Outro como perspectiva e não o mercado. Afinal, entende-se que, mesmo dentro de um modelo hegemônico neoliberal de sociedade que influencia vários setores, a escola também pode ser espaço de luta e resistência no qual muitos professores e muitas professoras, por intermédio de seu trabalho, contribuem para que um novo modelo se sobreponha. Como todo modelo construído, este pode também ser descontruído, revisado, reavaliado, questionado e transformado.

Nesse contexto, Laval (2004, p. 291) afirma que “essa resistência que reúne em torno dos professores, numerosas categorias da população é ainda hoje, um dos maiores obstáculos à imposição generalizada do neoliberalismo, e não unicamente na ordem educativa.” Por isso, é necessário o entendimento de que, apesar do controle e da intervenção do Estado e também do mercado, professores e

professoras fazem sua própria (re)leitura sobre as políticas educacionais e sobre seu papel dentro do contexto em que atuam.

Foi uma releitura das políticas educacionais e do próprio papel do trabalho docente nesse contexto de atuação que se tentou evidenciar na tese. Afinal, mesmo todos os entrevistados sendo parte da mesma Instituição e do mesmo local de trabalho, regidos pelas mesmas leis e documentos, o entendimento que se tem em relação a várias questões que envolvem as políticas educacionais dos Institutos Federais são antagônicas ou, muitas vezes, híbridas. Antagônicas no sentido de que, através das entrevistas, tornou-se explíta a presença de duas correntes de pensamento que fazem parte do contexto investigado. Uma corrente que aponta o IFFar como um espaço de crescimento humano e profissional, no qual o papel docente é contribuir para essa formação além dos conteúdos e das ementas trabalhadas. Em contrapartida, há outra corrente que tem como prioridade a formação profissional e a verticalização dos estudos, em que cabe a professores e professoras das disciplinas propedêuticas contribuir para a aquisição desse conhecimento, sendo que outros temas devem ser abordados por outros profissionais e não pelos docentes. Híbridas no sentido de que grande parte dos entrevistados têm suas posições ora mais progressistas e ora mais conservadoras. Esse entendimento ficou explicitado quando um dos entrevistados, que apresenta uma consciência de classe e de pertencimento ao ser trabalhador, afirma que *“nós temos alunos que não obedecem”, “não querem fazer parte dessa linha de raciocínio”.* Da mesma forma, hádocentes que, mesmo se posicionando contra as cotas, consideram a escola como espaço que deve contribuir para além da aquisição dos conhecimentos científicos e que todos docentes devem tratar das questões sociais também em sala de aula.

Por isso, conforme já destacado no decorrer do trabalho, mais uma vez, se aponta para a necessidade e a importância da formação continuada como espaço de reflexão e debate. Afinal, se grande parte de nossas percepções partem do senso comum, o conhecimento se torna a chave para outros entendimentos, outras formas de ser, pensar, agir e também trabalhar, possibilitando inclusive a desnaturalização de muitas questões que se vive ainda hoje não só em sociedade, mas também dentro da escola.

Essas são questões que envolvem também a criação dos Institutos Federais e do IFFar, visto que nem todos os docentes têm o entendimento de que esses

espaços foram concebidos como uma política pública visando a contribuir para a justiça social. Sendo assim, as situações de injustiças não deveriam ser naturalizadas pelos profissionais que atuam nesses espaços, nem o fracasso e o sucesso considerados como uma questão particular, de responsabilidade unicamente do próprio indivíduo. Todavia, o senso comum que, muitas vezes, naturaliza as políticas de mercado leva a pensar e justificar como capacidades inatas e meritocráticas algo que, geralmente, envolve questões econômicas, sociais, culturais e políticas.

Por isso, o trabalho docente tem um papel fundamental para a realização de uma educação progressista, que ultrapassa os conteúdos técnicos e científicos e contribui para a formação integral do ser humano, princípio de educação exposto nos documentos do IFFar. Tal princípio educacional que deve ser pautado, entre outros, pelos valores da Ética, Solidariedade, Comprometimento, Respeito.

Desse modo, entende-se que os fins da escola e em especial dos Institutos Federais são mais amplos do que apenas a transmissão dos conteúdos curriculares, visto que deve visar à justiça social. Uma justiça social entendida como possibilidade que contemple ao mesmo tempo a redistribuição, o reconhecimento e a paridade de participação, pois se acredita que todas as injustiças causam alguma forma de sofrimento e, por isso, as lutas não devem ser excludentes, ao contrário, devem apoiar-se em prol de uma vida melhor, em todos os seus aspectos.

Para tal, torna-se necessário atentar para que a justiça curricular seja o guia do trabalho docente. Justiça curricular que se concretiza em um currículo que proporcione uma grande variedade de informações, distintos pontos de vistas e opiniões, a partir do qual o conhecimento seja construído coletivamente. Um currículo em que o capital humano não seja uma justificativa para a banalização das desigualdades também dentro do espaço escolar, sob a alegação de que cada um é empresário de si e, como tal, único responsável por seu futuro, seu sucesso ou seu fracasso. Sucesso e fracasso sempre atrelados aos status sociais dados pelo nível econômico que se conseguiu alcançar, afinal, é o poder de consumo que diz quem é quem e onde se está dentro da sociedade neoliberal.

Para isso, o trabalho docente se torna fundamental, pois é com ele que o conteúdo dominante presente nos livros didáticos e, consequentemente, nas salas de aula pode tornar-se possível de ser questionado. Passível de questionamento, visto que se percebeu, através da análise dos livros em questão, que esses,

desconsiderando os conteúdos específicos abordados, em grande medida, ignoram as minorias, as desigualdades e a realidade que permeia a sociedade em geral, não contextualizando, em suas páginas, questões cotidianas e nem possibilitando discussões de temas pertinentes para o reconhecimento, a redistribuição e a participação de grande parte da população e nem proporcionando que as vozes silenciadas das minorias (como negros, mulheres, pobres e os próprios jovens) passem a ser ouvidas, ao menos no espaço escolar.

Assim, para que as transformações se concretizem de fato, entende-se necessário que professores e professoras compreendam que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de acordo com a legislação, foram criados como política pública visando a contribuir para a justiça social e para tal a justiça curricular deve nortear o trabalho docente. Entretanto, isso somente será possível se o professor/professora tiver uma compreensão do papel político de seu trabalho, caso contrário, dificilmente a justiça curricular será seu norte e, consequentemente, a justiça social terá menos probabilidade de se efetivar.

Desse modo, talvez seja necessário que professores e professoras deixem de ser subalternos e transformem-se em intelectuais em prol de uma educação que realmente contribua para a justiça social. E, talvez, o primeiro passo para tal é ter o entendimento do papel político de seu próprio trabalho e da importância desse para o futuro de muitos e muitas estudantes que têm no IFFar uma das poucas possibilidades de receber uma formação humana integral que proporcione reconhecimento, contribua com a redistribuição e possibilite a participação em todos os espaços.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

APPLE, Michel. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michel. **Política cultural y educación**. Ed. Morata SL. Madri, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ATIENZA CEREZO, Escarna. **Discurso e ideologia em los libros de texto de ciências sociales**. Discurso & Sociedad. 2007; 1(4): 542-574. Disponível em: https://repositori.upf.edu/handle/10230/23523. Acesso em: 28 fev. 2019.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 10. ed. Volume 2. Brasília: Editora UNB, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL, INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agorpecuária Integrado**. Júlio de Castilhos, RS, 2013.

BRASIL, INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado**. Júlio de Castilhos, RS, 2013.

BRASIL, **Lei 11.892**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, (2000). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEMTEC.

BRASIL, INSTITUTOS FEDERAIS. **Lei 11.892**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 2 mar. 2017.

BIOLOGIA. **1º Ano Ensino Médio**. Volume único. Editora Moderna LTDA, 2016. PNDL.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio** – Documento Base. Brasília, 2007.

BRASIL, **Plano de Desenvolvimento InstitucionaL – PDI**, IFFARROUPILHA (2014-2018; 2019-2026).

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Permanência e Êxito dos Estudantes no IF Farroupilha**. Santa Maria, 2015.

BRASIL. **Conferências internacionais de instrução pública**. Recomendações (1934-1 963). Instituto Nacional de estudos pedagógicos,1965.

BRASIL. **Constituição da república federativa**. 1998.

BRASIL. **Decreto nº 91.542** de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providencias.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica.** Concepção e diretrizes. MEC, SETEC, Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 6**, de 20 de setembro de 2012.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **LDB Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 5 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto do IFFAr**, 2009.

BRESSAN, Suimar João. **Fundamentos das ciências sociais**. Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/962/Fundamentos%20das%20ci%C3%AAncias%20sociais.pdf?sequence=1. Acesso em: 29 jun. 2019.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Materiais didáticos e ensino na escola básica**: Impactos no currículo e na produção editorial brasileira. Remate de Males, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 375-396, nov. 2014. ISSN 2316-5758. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635855/3564. Acesso em: 01 mar. 2019. doi:https://doi.org/10.20396/remate.v34i2.8635855.

CARBONELL SEBARROJA, J. LA EDUCACIÓN ES POLÍTICA. **Ediciones Octaedro**. S.L: Barcelona, 2019.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CREHAM, Kate. **El sentido común en Gramsci**: la desigualdad y sus narrativas. Ediciones Morata S.L: Madrid – Espanã, 2018.

CONNEL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Trad. Roc Filella. 3. ed. Madrid: Morata, 2006.

CONNEL, R.W. Pobreza e Educação. In: **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. (org) Pablo Gentili. 19. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, R. D; SCARABELOT, I. B. Imagens, representações e justiça social: um campo dialógico para a educação jurídica. In: LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; DIAS, Renato Duro (orgs). **Justiça Curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018. (paginas 173 – 201).

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. Doutorado (Educação: história, política, sociedade). São Paulo, 2011.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. In: **Revista História da Educação**, v. 19, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos)

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**,vol 63, outubro 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15. 2006.

FRASER, Nancy. **Escalas de Justicia**. Barcelona: Herder, 2012.

FRASER, Nancy. **Justiça anormal**. R. Fac. Univ. São Paulo. v. 108, p. 739-768, 2013.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, vol 63, Outubro 2002, p. 7-20.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (coleção Estudos Culturais em Educação)

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. p. 59 – 92. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição Docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

GARCIA, Maria Manuela; Hypolito, Álvaro Moreira; Vieira, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. v. 1. RJ: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GOLDENBERG, Mirian. Gênero e corpo na cultura brasileira. In: **Psic.Clin.**, Rio de Janeiro, v.17, n. 2, p. 65-80, 2005.

GOMES, Perez . Aprender a pensar para poder elegir: la urgência de uma nueva pedagogia. In: Sacristán, Gimeno. **Los contenidos, uma reflexión necessária**. Espanha: Ed. Morata, 2015.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer. A educação escolar durante o período do estado novo. 2013, p. 1046. In: **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, n. 6, Agosto de 2013, Edição Especial, PPGH-UNISINOS.

HERNÁNDEZ- Fernando H. Las materias que distroen o la utilidad de lo inutil. In: Sacristán, J Gimeno. **Los contenidos, una reflexión necesária**. Madri: Ed. Morata SL., 2015.

HISTÓRIA. **Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HYPOLITO, Alvaro Moreira; VIERIA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. In: **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 8, n. 2, agosto de 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papírus, 1997. (coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA; Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves. (Org.) **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. p. 271-283. ISBN 85-88105-07-1.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA. **Pesquisa nacional por Amostrage de Domicílios**.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, M. C. L; SCHIMIDT, E. S. Justiça curricular e suas imagens: um estudo no contexto de cursos de Direito. In: LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; DIAS, Renato Duro (orgs). **Justiça Curricular e suas imagens** Porto Alegre: Editora Sulina, 2018. (páginas 143-172).

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs). **Dicionário gramsnciano**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação** São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2° grau. Série formação do professor).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANUEL, Juan; MÉNDEZ, Àlvarez. Veamos que se exige y sabremos que hay que aprender... Y enseñar. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (org). **Los contenidos, una reflexión necesaria**. Madri: Ediciones Morata, S.L., 2015.

MARTINS. Heloisa Helena. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004.

MARTÍN, Gárcia Xus. PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. Trad. Oscar Curros. São Paulo: Summus, 2010.

MATTOS, M. B. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho docente na educação técnica e tecnológica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição Docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. , Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOURA, Dante Enrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica** / Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n. 1, (jun.2008).-Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual.

OLZA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: Terreno de Constestação. Portugal: Porto Editora, LDA, 2000.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. Organização do Trabalho Escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). **Dicionário: trabalho, profissão e condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. GRAMSCI. In: **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Ed. Moderna Ltda, 2011.

PERES, Paula; YOSHIDA, Soraia; SEMIS. **Revista nova escola**, 28 de outubro de 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/12973/o-que-esperar-de-jair-bolsonaro-na-educacao. Acesso em: dez. 2018.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sinstitutos.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

PEREZ, Eliane; VALH, Mônica Maciel. O programa do livro didático para o ensino fundamental (1971-1976). In: **Cadernos de pesquisa**. v. 47. n. 164. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

REVISTA MUNDO EDUCAÇÃO. Disponível em: https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/revolucao-francesa.htm <https://www.ebiografia.com/herbert_spencer/>

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. (org). **Los contenidos, una reflexión necesaria**. Ediciones Morata, S.L. Madri, 2015.

SANDRE-PEREIRA, Gilza. **Amamentação e sexualidade**. Estudos Feministas, Florianópolis, 11(2): 360, julho-dezembro/ 2003.

SILVA, Caetana J. R. **Institutos Federais lei 11.892**, de 29/11/2008: Comentários e reflexões /organização, Caetana Juracy Resende Silva. – Natal: IFRN, 2009.

SIMÕES, Julio Assis. Cadernos de campo. São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Análise de materiais curriculares**: práticas de avaliación de recursos e materiais didácticos. Mestrado Universitário em Direción e Inovación de Instituicións Escolares e Sócioeducativas (2017 – 2018). Universidade da Coruña.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas**. Madri, Espanha: Editora Morata S.L 2017.

WRIGHT, Erik Olin. **Modelos de análises de clases**. Ed. Tirant Humanidades, Valencia, 2015.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiencia prática de pesquisa (P 287 – 309). In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marilia Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixieira (orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lampraina, 2013.

Apêndices

Ficha de análise de livro didático

1. FICHA TÉCNICA, ESTRUTURA E ANÁLISE GERAL

1.1 Título:

1.2 Autores (formação e atuação):

1.3 Editora (faz parte de algum grupo, qual, ligado a quem?):

1.4 Ano de Edição e Validade:

1.5 Etapa de Ensino:

1.6 Volume:

1.7 Organizado por: lição, unidades didáticas, temas...

1.8 São considerados fontes de informação para além das escolas?

( ) Sim ( ) Não ( ) Raramente

1.9 A ementa da disciplina analisada é contemplada nos conteúdos do livro didático em _____%

2. CLASSIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS

2.1 ( ) Homem sem nome próprio

2.2 ( ) Mulher sem nome próprio

2.3 ( ) Coletivo de homens sem nome próprio

2.4 ( ) Coletivo de mulheres sem nome próprio

2.5 ( ) Coletivo de homens e mulheres sem nome próprio

2.6 ( ) Instituições sem nome próprio

2.7 ( ) Genérico (universal)

2.8 ( ) Indeterminado * (em referencia a totalidade da sociedade, população ou a um grupo social específico)

2.9 ( ) Homem * com nome próprio

2.10 ( ) Mulher * com nome próprio

2.11 ( ) Coletivo de homens *com nome próprio

2.12 ( ) Coletivo de mulheres *com nome próprio

2.13 ( ) Coletivo de homens e mulheres *com nome próprio

2.14 ( ) Instituições *com nome próprio.

* Especificar de que nome se trata:

3. RAÇA/COR (critérios do IBGE)

3.1 ( ) Branca

3.2 ( ) Preta

3.3 ( ) Parda

3.4 ( ) Amarela

3.5 ( ) Indígena

4. IDADE

4.1 ( ) Infância(14 anos)

4.2 ( ) Juventude (15 - 29)

4.3 ( ) Adulta –

4.4 ( ) Idoso (+ 60 anos)

4.5 ( ) Não pertinente

4.6 ( ) Indeterminada

5. ONDE MORAM

5.1Cidade grande:

( ) Centro ( ) Subúrbio ( ) Favela

5.2 ( ) Cidade pequena

5.3 ( ) Campo

5.4 ( ) Capital do país

6. MUNDO GEOGRÁFICO

6.1 ( ) Ocidente em geral

6.2 ( ) Ocidente (fazendo referencia apenas a países europeus)

6.3 ( ) América do Norte - México

6.4 ( ) América do Norte - EUA e Canadá

6.5 ( ) América do Sul

6.6 ( ) Brasil

6.7 ( ) Oriente

6.8 ( ) Africano

6.9 ( ) Oceania

7. CLASSE SOCIAL (descrição social no passado e na contemporaneidade)

7.1 ( ) Nobreza

7.2 ( ) Clero

7.3 ( ) Vassalos, Servos, Súditos, Camponeses...

7.4 ( ) Escravos

7.5 Proprietário

7.5.1 ( ) burguesia (capital suficiente para contratar e não trabalhar)

7.5.2 ( ) pequenos empresários (capital suficiente para contratar, mas também trabalha)

7.5.3 ( ) pequena burguesia (autônomo, mas não contrata ninguém)

7.5.4 ( ) pequeno produtor rural

7.6 Trabalhadores assalariados (não proprietários), remuneração

7.6.1 ( ) Baixa

7.6.2 ( ) Média

7.6.3 ( ) Alta

7.6.4 ( ) Não indica

8. CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS AO PERSONAGEM

8.1 Físicas:

8.1.1( ) Alto ( ) Baixo

8.1.2 ( ) Magro ( ) Gordo

8.1.3 ( ) Cabelos longos ( ) Cabelos curtos

8.1.4 ( ) Olhos claros ( ) Olhos escuros

8.1.5 ( ) Loira ( ) Morena ( ) Negra - (para poder ver se entre brancos aparecem mais loiras ou morenas e suas funções, estereótipos...)

8.1.6 ( ) Saudável ( ) Doente - que tipo de doença? Para associar quem aparece com qual doença

8.1.7 ( ) Deficiente/descapacitado

8.1.8 ( ) Outros atributos a especificar _____

9. PROTAGONISMO

9.1 ( ) Ativo

9.2 ( ) Passivo

10. TRABALHO DOS PERSONAGENS

10.1 ( ) Religioso
10.2 ( ) Doméstico
10.3 ( ) Político
10.4 ( ) Jurídico
10.5 ( ) Pesquisa.
10.6 ( ) Militar
10.7 ( ) Social.
10.8 ( ) Desportivo.
10.9 ( ) Agricultura/pecuária
10.10 ( ) Econômico
10.11 ( ) Cultural.
10.12 ( ) Profissional liberal
10.13 ( ) Educativo
10.14 ( ) Não pertinente
10.15 ( ) Outro. Qual?_____

11. ÁMBITO DA AÇÃO

11.1 ( ) Religioso
11.2 ( ) Doméstico
11.3 ( ) Político
11.4 ( ) Jurídico
11.5 ( ) Científico
11.6 ( ) Econômico
11.7 ( ) Militar
11.8 ( ) Social
11.9 ( ) Cultural
11.10 ( ) Agrário/rural
11.11 ( ) Desportivo
11.12 ( ) Educacional
11.13 ( ) Não pertinente
11.14 ( ) Outro

12. CONDIÇÕES DE TRABALHO RELACIONADA A:

12.1 ( ) Jornada laboral
12.2 ( ) Exploração de imigrantes/migrantes
12.3 ( ) Contratos temporais
12.4 ( ) Salários injustos
12.5 ( ) Limitações de direitos
12.6 ( ) Trabalho e exploração infantil
12.7 ( ) Legislação laboral injusta
12.8 ( ) Greves
12.9 ( ) Abuso de poder
12.10 ( ) Outro. Qual?_____
12.11( ) Não relaciona

13. MOTIVAÇÃO PARA TRABALHAR NO MUNDO ADULTO

13.1 ( ) Consumo
13.2 ( ) Satisfação necessidades básicas
13.3 ( ) Satisfação necessidades superficiais
13.4 ( ) Ócio
13.5 ( ) Outras. Quais?_____

14. OS TEMAS TRANSVERSAIS (ver os temas transversais apontados pelo MEC)

14.1( ) Aparecem como temas transversais.

( ) Pouco. Quanto?_____ Quais? _____

( ) Razoável. Quanto? _____ Quais?_____

( ) Bastante. Quanto? _____Quais?_____

14.2 ( ) Aparecem como bloco independente.

( ) Pouco. Quanto?_____ Quais? _____

( ) Razoável. Quanto? _____ Quais?_____

( ) Bastante. Quanto? _____Quais?_____

14.3 ( ) Não aparecem

15. FAZ REFERÊNCIA A CULTURA

15.1 ( ) Indígena. Quanto? _____

15.2 ( ) Eurocêntrica. Quanto?_____

15.3 ( ) Africana. Quanto? _____

15.4 ( ) Oriental. Quanto?_____

15.5 ( ) Cultural brasileira. Quais? _____ Quanto?

15.6 ( ) Outras culturas. Quais? _____ Quanto?

15.7 ( ) Não faz referência

16. PROPÕE ATIVIDADES EM GRUPO, % em relação a 100:

16.1 ( ) Não propõe

16.2 ( ) Grupo misto. quanto? _____ Quais?_____

16.3 ( ) Grupo por rendimento. Quanto? _____Quais?_____

16.4 ( ) Grupo por capacidade. Quanto? _____Quais?_____

17. PROPÕE ATIVIDADES INDIVIDUAIS, % em relação a 100

17.1 ( ) Nada

17.2 ( ) Sim. Quanto? _____ Quais?_____

18. OS CONTEÚDOS TRABALHADOS ESTÃO RELACIONADOS COM A SOCIEDADE CONTEMPORANEA (“questões sociais, políticas e de poder”, % em relação a 100)

( ) Nada ( ) Quanto? _____ Quais?

19. QUANDO O CORPO APARECE ESTÁ RELACIONADO A

19.1 ( ) Atributos Físicos (gordo, magro, formas definidas, órgãos sexuais)

19.2 ( ) Orientação Sexual (hetero/homo)

19.3 ( ) Cuidados (limpeza, alimentação, saúde)

19.4 ( ) Diversidade

19.5 ( ) Outras características. Quais?_____

20. QUANDO A FAMÍLIA APARECE ESTÁ RELACIONADA A

20.1 ( ) Tipos e funções

20.2 ( ) Relações de Parentesco

20.3 ( ) Distribuição de tarefas

20.4 ( ) Igualdade entre os sexos

20.5 ( ) Cuidado/maltrato

21. QUAL A COMPOSIÇÃO DE FAMILIA QUE APARECE

21.1 ( ) Divorciada, quanto %

21.2 ( ) Tradicional, quanto %

21.3 ( ) Nuclear, quanto %

21.4 ( ) Composta, quanto %

21.5 ( ) Monoparenta, quanto %

21.6 ( ) Homoparental, quanto %

22. TIPOS DE ATIVIDADES NAS TAREFAS ESCOLARES

22.1 Memorização?

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

22.2 Análise?

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

22.3 Redação?

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

22.4. Perguntas de opinião?

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

22.5 Perguntas de opinião com necessidade de buscar informações?

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

22.5.1 Que tipo de informação?_____

22.5.2 Informação de diversas posições?

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

22.5.3 Outras perspectivas?

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

22.6 A partir de filmes

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

22.7 A partir de entrevistas e reportagens

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

22.8 A partir de dicionários

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

22.9. A partir da internet

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

22.10 A partir de livros de consulta

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

23. APRESENTA CARACTERÍSTICAS INTERDICIPLINARES, % em relação a 100

( ) Nada ( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

24. ESTÃO PRESENTES, MESMO QUE INDIRETAMENTE, CONTEÚDOS NÃO HEGEMÔNICOS E CRÍTICOS, COMO *:

24.1 ( ) Feminismo, 24.2 ( ) Socialismo,

24.3 ( ) Ecologia, 24.4 ( ) Homossexualidade/ transsexualidade,

24.5 ( ) Valores éticos, 24.6 ( ) Direitos humanos,

24.7 ( ) Mulher 24.8 ( ) Conflitos raciais

24.9 ( ) Antimilitarismo, 24.10 ( ) Minorias religiosas,

24.11 ( ) Desemprego, 24.12 ( ) Reforma agrária,

24.13 ( ) Distribuição de renda 24.14 ( ) Rebeliões

24.15 ( ) Colonialismo/ não colonialismo

* em que contexto, situação?_____ Quanto %?_____

25. A ESCOLA / EDUCAÇÃO (conhecimento) APARECE RELACIONADA AO

25.1 ( ) Trabalho %_____ 25.2 ( ) Nada

25.3 ( ) Consumo % _____ 25.4 ( ) Outro

25.5 ( ) Emancipação % _____

26. APROFUNDA AS INFORMAÇÕES (o pq das coisas?)

26.1 ( ) faz contraponto

( ) Nada

( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

26.2 ( ) Apresenta diferentes perspectivas?

( ) Nada

( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

26.3 ( ) Deixa questões em aberto?

( ) Nada

( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

26.4 ( ) Apresenta soluções?

( ) Nada

( ) Sim. Quanto %? _____ Quais?

27. AS IMAGENS QUE APARECEM SERVEM PARA

27.1 ( ) Ilustrar uma situação, pessoa

27.2 ( ) Destacar uma situação, pessoa

27.3 ( ) Complementar uma situação, pessoa

27.4 ( ) Não ilustra, nem destaca e nem complementa

28. APARECEM IMAGENS RELACIONADAS À PLUBLICIDADE:

28.1 ( ) Não aparecem

28.2 ( ) Aparecem de forma explícita, %_____

28.3 ( ) Aparecem de forma implícita, % _____

29. AS ATIVIDADES ESTÃO RELACIONADAS A ALGUMA FORMA DE AVALIAÇÃO:

29.1 ( ) Externa, % _____

29.2 ( ) Enem, %_____

29.3 ( ) Interna

29.3.1 ( ) Somativa %_____

29.3.2 ( ) Formativa % _____

29.3.3 ( ) Contínua % _____

30. AS ATIVIDADE PARA REALIZAR EM CASA CONSISTEM EM

30.1 ( ) Memorizar

30.2 ( ) Sintetizar , resumir

30.3 ( ) Criar

30.4 ( ) Analisar

30.5 ( ) Calcular

30.6 ( ) Comparar

30.7 ( ) Explicar

Roteiro para entrevista semiestruturada com docentes do iffar, campus júlio de castilhos

1. Dados de identificação (tempo de carreira, tempo de trabalho na escola, carga horária de trabalho, disciplina, formação...).

2. Para que serve a escola (IFFar)?

3. Qual é a função do IFFar em relação a formação doestudante? Qual é o papel do docente nesse contexto?

4. Em relação aos núcleos do IFFar, o que pensa em relação aos mesmos e qual o papel, a importância e a necessidade deles para a formação do estudante? Participa de algum? Por quê?

5. Como você analisa a questão do IFFar ter um único PPC para todos os campi?

6. O que você entende por uma educação de qualidade?

7. Você considera a trajetória sociocultural e econômica do aluno na preparação e seleção dos conteúdos? De que maneira?

8. Qual a finalidade que você enxerga no seu trabalho como docente?

9. Você considera que seu trabalho como docente tem um papel político? Por quê? (narrativas sobre)

10. Qual seu entendimento sobre políticas públicas como as cotas sociais etc?

11. Como professor/professora, qual seu entendimento de classe social? Qual você considera pertencer?

12. Qual sua percepção sobre o livro didático que utiliza? Como utiliza?

13. Em relação ao livro didático em questão, você considera:

a) que os conteúdos são abordados de forma coerente e didática? Por quê?

b) as atividades são adequadas e suficientes para a aprendizagem do tema proposto? Por quê?

c) o livro faz alguma relação com os temas sociais que fazem parte do cotidiano, como gênero, pobreza, racismo etc.? considera essa relação importante ou desnecessária? Por quê?

14. Você considera necessário e/ou importante a escola trabalhar questões de gênero, desigualdades, violências, racismo etc.? Por quê?

- se sim, por quem e como essas questões devem ser abordadas?