

JUSTIÇA CURRICULAR E O DOCUMENTO PÁTRIA EDUCADORA: DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Juliana MezomoCantarelli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
juliana.cantarelli@iffarroupilha.edu.br

Leticia Ramalho Brittes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
brittesleticia@gmail.com

1

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar os desafios do trabalho docente em relação à justiça curricular nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia considerando as novas diretrizes apresentadas pela Secretaria de Assuntos Estratégicos presentes no documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” elencando um conjunto de ações para serem executadas em prol da educação brasileira. Os Institutos Federais são instituições públicas criadas para atender, entre outros, o ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino médio no Brasil. Tem o trabalho como princípio educativo e a intervenção social baseada em uma prática pedagógica entrelaçando homem – cultura – tecnologia. Assim, a educação profissional e tecnológica não deve ser entendida como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado, mas como espaço de desenvolvimento local e regional. A partir disso, entende-se que mesmo a educação sendo regida por um conjunto de atributos os professores podem construir outras perspectivas mais democráticas, participativas e humanas para o futuro educacional dos estudantes, e, se não o fizerem outras forças menos democráticas continuarão a fazê-lo. Com isso, se continuará vivendo em uma sociedade onde o mérito é o discurso utilizado pela classe dominante para, disfarçadamente, justificar o descaso pelas minorias, bem como, as desigualdades sociais, inclusive dentro dos Institutos Federais. Desse modo, analisar os desafios do trabalho docente em relação à justiça curricular a partir do documento Pátria Educadora se faz necessário e urgente. Afinal, o referido documento propõe várias alterações em relação ao ensino básico e técnico que afetarão direta ou indiretamente o ensino integrado profissionalizante, bem como, os próprios Institutos Federais e a educação pública como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: justiça curricular; pátria educadora; trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios do trabalho docente em relação à justiça curricular nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir das novas diretrizes apresentadas pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, cuja finalidade oficial é a qualificação do ensino básico. Essas diretrizes estão apresentadas no documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, elencando um conjunto de ações para serem executadas em prol da educação brasileira. Esta compilação está dividida em duas partes: parte I – A tarefa, parte II – Iniciativas.

Aponta o referido documento que

A tarefa de qualificar o ensino público desdobra-se em três vertentes: a construção de ideário que oriente a transformação pretendida; a definição de elenco de ações que sinalize o caminho e identifique os primeiros passos para trilhá-lo; e a organização de debate que engaje a nação na definição e execução da tarefa (BRASIL, 2015, p. 3).

Assim, o documento Pátria Educadora torna-se um conjunto de ações elaboradas visando “dar a cada brasileiro chance melhor para ficar de pé”. Para tal, o ensino médio é a parte “mais importante nesse novo modelo de desenvolvimento produtivista, capacitador e democratizante” (BRASIL, 2015, p. 4).

Desse modo, a proposta do referido documento tem como ponto de partida três questões consideradas fundamentais:

1. “Aproveitar e ultrapassar o exemplo que deu certo”, ou seja, seguindo a lógica de eficiência empresarial, valer-se cada vez mais de metas de desempenho, continuidade de avaliação, métodos de cobrança, etc. “Tais práticas surtiram efeitos positivos inegáveis. Devem ser incorporadas ao projeto de qualificação do ensino público. [...] Temos muito que aprender com a orientação empresarial”(BRASIL, 2015, p. 5).
2. “Mudar a maneira de ensinar e de aprender”, visto que, nosso ensino é raso e enciclopedista, baseado na decoreba e sem raciocínio de análise. “Precisamos de ensino que permita à massa de alunos, vindos do meio pobre, superar as barreiras que os

impedem de acceder às capacitações analíticas. Será obra de libertação” (BRASIL, 2015, p. 5, 6).

3. “Organizar a diversidade para permitir a evolução. [...] Nosso objetivo deve ser o de substituir a uniformidade desorganizada pela diversidade organizada. Sem organização não há como aprender com a experiência. Não há como evoluir” (BRASIL, 2015, p.6).

Ainda, segundo as diretrizes do documento, para a transformação do ensino público devem-se incluir quatro campos de iniciativa: “a organização da cooperação federativa na educação; a reorientação do currículo e da maneira de ensinar e de aprender; a qualificação de diretores e professores; e, o aproveitamento de novas tecnologias” (BRASIL, 2015, p. 7).

Entretanto, percebe-se ao investigar os campos citados que eles, mesmo mencionando e propondo modificações também para o ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino médio, acabam, muitas vezes, não estando em sintonia com os objetivos dos Institutos Federais. Instituições públicas criadas para atender, entre outros, o ensino técnico no Brasil, tendo o trabalho como princípio educativo e a intervenção social baseada em uma prática pedagógica entrelaçando homem – cultura – tecnologia.

Portanto,

Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura, na perspectiva humana é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se 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).

Para tal, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio

expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.(BRASIL, 2007, p. 41)

Assim, a educação profissional e tecnológica não deve ser entendida como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. Deve ser vista como um importante espaço na constituição do desenvolvimento local e regional (PACHECO, 2011).

Expõe também o Documento Base, que as políticas públicas deveriam partir das fragilidades, dilemas e potencialidades dos sistemas educacionais, buscando a superação de todos os obstáculos. Para tal, percebe-se que o trabalho docente é fundamental, pois é através dele que as políticas educacionais serão ou não realmente efetivadas. Afinal, o trabalho docente será desenvolvido conforme próprio entendimento do docente em relação ao seu papel, sua função dentro da Instituição, visto que, os mesmos acabam incorporando ideologias às suas práticas e adaptando seu comportamento de acordo com essas. Porém, segundo Torres (2003, p. 239), “as instituições escolares possuem possibilidades e autonomia suficiente para que outras visões de mundo, ideias, conceitos e práticas alternativas possam enfrentar as dominantes e oficiais”.

Desse modo,

[...] as instituições escolares são um elemento a mais na produção e reprodução de discursos discriminatórios; mas, na medida em que estes institutos têm o encargo social de educar, eles 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 (TORRES, 2010, p.227).

A partir disso, é pertinente lembrar o conceito de justiça curricular elaborado por Torres (2013, p. 9) em seu livro “Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação”, e utilizado neste artigo. Desse modo, entende-se que

A 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.

É importante expor o conceito de currículo desenvolvido por Ball (2010, p. 21) que afirma ser o mesmo um “conjunto de experiências que molda seres humanos para transformá-los em pessoas.” Assim, percebe-se que a produção do currículo pode levar

à justiça curricular tendo o ser humano como motivo primeiro e principal das ações; ou, priorizar o ensino de acordo com as necessidades do mercado (TORRES, 2003).

Desse modo, analisar os desafios do trabalho docente em relação à justiça curricular a partir do documento Pátria Educadora se faz necessário e urgente. Afinal, ele propõe várias alterações em relação ao ensino básico e técnico, que afetarão direta ou indiretamente o ensino integrado profissionalizante, bem como, os próprios Institutos Federais e a educação pública como um todo.

DESENVOLVIMENTO

A educação é uma prática humana direcionada por determinadas concepções teóricas que ordenam a manutenção ou a transformação social. (LUCKESI, 2011). Desse modo, são as políticas públicas que vão definindo e/ou norteando os rumos da educação brasileira, suas transformações, seus avanços e/ou retrocessos, fazendo com que, muitas vezes, se viva em tempos de incertezas e constantes questionamentos.

Não obstante, alguns tempos são mais incertos do que outros – tempos em que os acordos sociais estabelecidos e os modos estabelecidos de ver as questões sociais e educacionais começam a desgastar-se, e não são capazes de prover respostas ou de fazer frente às forças da crise e do desmantelamento social (CARLSON, APPLE, 2003, p. 11).

Assim, “em tempos de incertezas, visões rivais de mudanças disputam umas com as outras para ver qual estabelecerá uma nova “certeza”, baseada em um novo discurso do senso comum em progresso” (CARLSON, APPLE, 2003, p. 11).

As ideias que formam o senso comum não se constituíram como resultado de uma arbitrariedade, mas porque “fazem sentido” aos indivíduos, sentido esse fundamentado nas experiências cotidianas. 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 nas relações materiais de classe, gênero e raça. Senso comum, então, é formado principalmente (mas não exclusivamente) por ideologias hegemônicas, uma vez que os grupos dominantes, apoiados em relações de poder que envolvem suas dinâmicas de classe, raça, geração, gênero, etc., conseguem apresentar suas visões como “naturais” na compreensão da sociedade. O discurso hegemônico é aceito, em parte, porque consegue ancorar-se em entendimentos anteriormente presentes no senso comum. Embora o senso comum seja visto como um caminho “natural” ou “lógico” de pensar e agir, ele é, de fato, uma construção histórica (GANDIN, HYPOLITO, 2003, p 72).

Frente a esse senso comum, a educação acaba priorizando o ensino voltado às necessidades do mercado. Nesse modelo, o ensino é extremamente utilitarista, tendo valor somente o que apresenta algum benefício material para a vida do aluno (TORRES, 2003).

Esse modelo de educação enfatiza a qualidade entendida como produtividade, o fracasso, sucesso, problemas disciplinares, aprendizagem, etc., como uma situação individual, de responsabilidade de cada um. Com isso, desresponsabiliza o Estado e também os professores do seu compromisso social. São desconsiderados também outros fatores importantes, como o contexto familiar, cultural, econômico e social em que se encontra o aluno. Para os favoráveis a essa forma de pensar, adaptar os currículos às necessidades dos alunos seria o mesmo que diminuir os níveis de exigência do ensino. Isso iria contra as propostas do mercado, contrariando os interesses neoliberais (TORRES, 2003).

A escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igual forma de oportunidades e a desigualdade natural de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permite (GÓMEZ, 1998, p. 16).

Esse discurso meritocrático é aceito facilmente por parte da sociedade. Afirma Gandin e Hypólito (2003, p. 76) que “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.” Ações que se concretizam a partir de uma performatividade, fazendo com que queiramos aquilo que querem de nós, pois ela opera também nas subjetividades dos indivíduos (Ball, 2010).

A performativa produz dois efeitos, segundo Ball (2010, p. 26)

O efeito de primeira ordem da performatividade é o de reorientar as atividades pedagógicas e acadêmicas, favorecendo aquelas com maior probabilidade de terem um impacto positivo mensurável em resultados de desempenho de grupos, instituições e, cada vez mais, nações e, portanto, desviando a atenção dos aspectos de desenvolvimento social, emocional ou moral, os quais não tem nenhum efeito imediato mensurável no valor do

desempenho. [...] Um efeito de segunda ordem é que para muitos professores isso modifica a forma como eles vivenciam seu trabalho e as satisfações que obtêm dele – seu sentido de propósito moral e responsabilidade pelos seus alunos é distorcido. A prática pode passar a ser percebida como inautêntica e alienante. Compromissos são sacrificados em favor da impressão.

Esse modelo educacional faz com que vá “se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números” (OLIVEIRA, 2015, p 641). Corroborando Ball que transformar ensino e aprendizagem “em produtos calculáveis possibilita essencialmente traduzi-los em contratos com indicadores de desempenho, que podem então ser abertos à licitação - e à concorrência entre fornecedores privados através da ‘terceirização’” (2010, p.27).

Na perspectiva dos homens de negócio, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a “função social da escola”. Semelhante “desafio” só pode ter êxito num mercado educacional que seja, ele próprio, uma instância de seleção meritocrática, em suma, um espaço altamente competitivo (GENTILI, 1996, p 959).

Percebe-se que nos países pobres, excludentes e desiguais, os governos neoliberais acabam por proporcionar privilégios às minorias. As elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural geralmente produzem os ‘melhores’; enquanto “as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito a vida”, acabam se tornando ‘os piores’ (GENTILI, 1996).

Todavia, “a educação é uma prática moral e política, e sempre pressupõe uma introdução e preparação para formas específicas de vida social, uma interpretação particular das noções de comunidade e daquilo que o futuro pode trazer” (GIROUX, 2003, p. 61).

Assim,

mais do que transmitir informações, a função educativa da escola contemporânea deve ser orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil (GÓMEZ, 1998, p. 26).

Nesse contexto, torna-se importante o desenvolvimento humano a partir de uma educação voltada para a autonomia e o cuidado com o outro de “menos sorte”(Giroux, 2003, p. 6). Em função disso, a educação profissional e tecnológica deve ser entendida como política pública, não só porque é fonte de financiamento e manutenção, mas “por seu compromisso com o todo social” (PACHECO, 2011, p. 18).

A educação profissional e tecnológica tem um papel no contexto social não só ligado ao desenvolvimento econômico, mas na inserção cidadã de milhões de brasileiros, sendo por isso, um novo tipo de instituição. Uma instituição que tenha compromisso de modificar a vida humana e transformar a sociedade. Por isso, é “incompatível com uma visão conservadora da sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social” (PACHECO, 2011, p. 19)

Na contramão dessa perspectiva de educação, o documento Pátria Educadora afirma que o Brasil vem evoluindo em termos educacionais nos últimos anos utilizando experimentos que seguem a lógica empresarial. Através do exemplo empresarial se fixou metas de desempenho, modelos de avaliação, cobranças, etc. “Tais práticas surtiram efeitos positivos inegáveis. Devem ser incorporadas ao projeto de qualificação do ensino público. (...) Temos muito a aprender com a lógica empresarial”(BRASIL, 2015, p. 5).

Uma vez que as ideologias se disfarçam como idênticas, é mais fácil dissimular a destruição do público, promovendo com total clareza concepções onde se aposta exclusivamente nas empresas privadas, das quais só uns poucos privilegiados irão tirar proveito. Sob esse modelo, os poderes coercitivos do Estado são usados para facilitar as condições de operação dos capitais multinacionais, para retirar os obstáculos à implementação de políticas neoliberais e satisfazer as demandas ideológicas dos grupos conservadores. Em consequência produz-se uma subjugação das finalidades da educação pública aos interesses materiais, culturais e ideológicos das grandes multinacionais e dos grupos sociais conservadores (SANTOMÉ, 2001, p. 52).

Entretanto, as mesmas diretrizes apontam que o Brasil tem um longo caminho a percorrer em termos de ensino público de “qualidade”, e, para tal pretende-se priorizar o desenvolvimento de habilidades em relação à análise verbal e raciocínio lógico. “E que permita à massa de alunos, vindos do meio pobre, superar as barreiras pré-cognitivas que os impedem de aceder às capacitações analíticas. Será obra de libertação”(BRASIL, 2015, p. 6).

Em relação a aprendizagens libertadoras, expõe Santomé que é necessário refletir sobre os conteúdos culturais que os professores trabalham nas salas de aula. Pois, muitos conteúdos têm como “objetivo fundamental preservar os interesses de determinados coletivos hegemônicos, construir relações de poder a seu serviço, antes de promover aprendizagens libertadoras em contextos de ensino e aprendizagens democráticos”(2011, p 58).

Segundo o documento Pátria Educadora, para que a “obra de libertação” aconteça, o ensino público deve introduzir alternativas em quatro campos da educação: “a organização da cooperação federativa na educação; a reorientação do currículo e da maneira de ensinar e de aprender; a qualificação de diretores e de professores e o aproveitamento de novas tecnologias” (BRASIL, 2015, p 6).

Em relação à “organização da cooperação federativa na educação” destaca-se duas iniciativas. Primeiramente o uso da prova Brasil para criação de um cadastro nacional de alunos, facilitando a “individualização das oportunidades de ensino”.

A segunda iniciativa será realizada a partir do desempenho do “INEP ou entidade alternativa” que identifique dentro do sistema público de ensino os melhores experimentos a fim de servir de modelo para os demais (BRASIL, 2015).

O sistema de avaliação baseado em testes nacionais e ranking das escolas recebe todo apoio dos grupos neoliberais e também da classe média. Expõe Gandin; Hypólito que,

Para atingir finalidades de avaliar o sistema, diferentes tipos de testes e formas de avaliação podem ser identificados [...]O conceito de avaliação foi introduzido a fim de classificar as escolas com base nos resultados obtidos nos processos de avaliação, mas desde a lógica perversa de que a concorrência fará a qualidade melhorar, pois não há garantias de que as deficiências identificadas receberão os aportes financeiros e técnicos necessários para uma melhoria de desempenho (2003, p79).

Na “reorientação do currículo e da maneira de ensinar e de aprender” destaca-se o “aprofundamento seletivo” com o fim do enciclopedismo através de campos de

aplicação. Soma-se a isso o currículo nacional comum, acompanhado de protocolos que oferecerão exemplos práticos e detalhados de como “liderar cada aula em cada disciplina” (BRASIL, 2015, p. 11).

A ideia de um currículo nacional é facilmente aceita e pouco contestada, exatamente porque não carrega somente insensatez, mas também elementos de bom senso. Numa sociedade como a do Brasil, onde há enormes desigualdades, muitos tendem a ver no currículo nacional uma possibilidade de equalizar as diferenças sociais e culturais. Mesmo entre intelectuais de tradição crítica há simpatias a essa ideia, por meio da qual vislumbram um caminho para construir o que Gramsci (1992,p.27) chama de “escola única”. Isso faria sentido não fosse o fato de que um currículo nacional tende a organizar o conhecimento escolar baseado numa suposta cultura comum, a qual, obviamente, é fundamentada na cultura hegemônica e oficial. As culturas dos grupos de “minorias” e de oprimidos tendem a ser excluídas. Além disso, essa tentativa de padronização não tem sido acompanhada de uma padronização qualitativa da oferta escolar – melhoria da qualidade das escolas e das condições de estudo e trabalho para as classes desfavorecidas -, o que reforça e, em boa medida, aprofunda, as desigualdades já existentes (GANDIN; HYPÓLITO, 2003, p. 80).

Na linha de reformulações aparece no documento Pátria Educadora à criação de oportunidades diferenciadas para alunos de maior potencial; bem como, para a formação dos professores através de “Centros de Qualificação Avançada”. Essas oportunidades dar-se-ão através da criação de uma “rede federal de escolas médias de referência chamadas Escolas Anísio Teixeira”, onde os alunos concorrerão para lá serem admitidos (BRASIL, 2015, 11). Tudo isso para, segundo o documento, “sacudir a mediocridade”.

Não se sacode a mediocridade apenas para acomodar elite de talentosos. Sacode-se a mediocridade, é certo, para impedir que nossos Newtons e Darwins continuem a baixar à sepultura sem se haverem reconhecido. Mas sacode-se a mediocridade, também, para levantar a todos. Os que não quiserem ou conseguirem, em primeiro momento, admissão aos programas especiais ou às escolas de referência seriam prejudicados pela negação de oportunidades a alunos com potencial extraordinário. Seriam empurrados para baixo, como são agora, pela supressão de fontes de inspiração no sistema de ensino, ao mesmo tempo que a nação é empobrecida pela rendição à mediocridade, travestida de compromisso igualitário (BRASIL, 2015, p.12)

Gómez (1998) expõe que, muitas vezes, se socializa as novas gerações na desigualdade usando os artifícios da competitividade e da meritocracia. Todos possuem as mesmas oportunidades, aqueles que fracassam são incompetentes e sofrerão o processo de seleção natural (darwinismo social) (GANDIN; HYPÓLITO, 2003, p 61). Com isso, não se considera todas as diferenças, discriminações, experiências e contextos que cada grupo social pertence e pode usufruir.

Corroborar Bourdieu afirmando que,

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 igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 2007, p.53).

Para diminuir essas desigualdades, o Documento Base que rege os Institutos Federais afirma que a evolução econômica e as exigências democráticas abrem espaços para a união entre o ensino geral e o prático, privilegiando as demandas pelas tecnologias contemporâneas de produção que são flexíveis e genéricas. “As escolas técnicas federais devem pouco a pouco reorganizar-se de acordo com este figurino” (BRASIL, 2015, p. 13).

Ainda em relação a “reorientação do currículo e da maneira de ensinar e de aprender” destacam-se as capacitações pré-cognitivas, indicando que “grande parte da massa de alunos pobres no país enfrenta obstáculos que podem parecer intransponíveis em subir a escada das capacitações analíticas. São as inibições, às vezes chamadas socioemocionais, que barram o caminho” (BRASIL, 2015, p 13).

Trata-se de trabalhar no terreno de capacitações pré-cognitivas que faltam a crianças saídas da pobreza mais comumente do que faltam aos filhos da classe média. Estas capacitações não trazem bondade: trazem poder. Empoderam os maus tanto quanto os bons. São capacitações de comportamento tanto quanto de consciências (BRASIL, 2015, p. 13).

Das capacitações descritas, ganham ênfase a disciplina e a cooperação. A disciplina abrange concentração para a realização das tarefas e da aprendizagem, consequentemente aprendendo também a manter uma rotina de trabalho, selecionar prioridades, organizar o tempo e se dedicar a realmente cumprir todos os compromissos sem se deixar levar pelas tentações e distrações do mundo contemporâneo (BRASIL, 2015).

Soma-se a disciplina, também a cooperação.

As práticas cooperativas representam porta para as formas superiores de aprendizagem e de produção. É o método do trabalho científico tanto quanto é, cada vez mais, a base de qualquer atividade produtiva densa em conhecimento. As formas mais avançadas da produção são aquelas que

pedem ao trabalhador fazer tudo aquilo que ainda não aprendemos a repetir e que, portanto não podemos delegar a máquinas (BRASIL, 2015, p 14).

Todavía, segundo oPátria Educadora, “não se consegue qualificação decisiva do ensino público sem mudar a situação, o equipamento e a composição do professorado e dos diretores de escola” (BRASIL, 2015, p 14). Entretanto, sabe-se que essas mudanças não são fáceis de serem implementadas, visto que, as dificuldades são de toda ordem e estão interligadas, exemplo disso é a questão salarial do professor. Entretanto, as evidências apontam que “[...] aumentar, ainda que substancialmente, o salário do professor não resulta, por si só, em melhora do ensino, ainda que, junto com muitas outras medidas, possa tornar a carreira (quando ela existir) mais atraente” (BRASIL, 2015, p 15).

Complementando, aponta ainda o programa que, em relação aos professores, geralmente,são os alunos mais fracos do ensino médio e que acabam cursando suas graduações em instituições privadas e, muitas vezes, de origem duvidosa. Já, em relação aos diretores, afirma que, “em grande parte do país, são nomeados por apadrinhamento político ou eleitos em processos que favorecem a irresponsabilidade e a indiferença ao mérito”. Já (BRASIL, 2015, p 15).

Assim, como alternativa para alcançar os objetivos da mudança educacional proposta, deve-se tambémpremiar as escolas que alcançarem as metas de desempenho desejadas, bem como, intervir na formação dos diretores e na qualificação dos professores através dos já mencionados “Centros de Formação de Diretores”.Para os professores dar-se-á ênfase a carreira nacional com metas de desempenho, adicional ao salário ligado ao cumprimento das metas e um complemento da carreira nacional através da “Prova Nacional Docente”. Essa, organizada para as licenciaturas e pedagogia, dividida em duas partes: teórica e prática, para que, através da avaliação seja possível que os professores demonstrem se estão preparados para ensinar nas áreas em que se credenciaram. Além disso, criar-se-ão “Centros de Qualificação Avançada”, proporcionando cursos para suplementar a formação. (BRASIL, 2015, p 17).

Todavía, a busca do cumprimento de metas e desempenho pela lógica do mercado pode comprometer a produção de currículo no sentido dos “objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 18).
Objetivos esses que devem estar em consonância com o documento base que rege os

Institutos Federais, que entende a educação profissional e tecnológica como política pública não só porque é fonte de financiamento e manutenção, mas “por seu compromisso com o todo social” (PACHECO, 2011, p. 18).

Afirma Santomé que

Os sistemas educacionais, e quem neles trabalha, precisam repensar com seriedade sua responsabilidade política e, portanto, sua possibilidade de somar-se as lutas sociais que numerosos coletivos sociais vêm levando para tratar de construir outro mundo mais justo e solidário. O coletivo docente tem de conscientizar-se de que um mundo mercantilizado é uma ameaça a muito curto prazo para a maioria das instituições escolares, pois não estão em condições de participar em pé de igualdade com os centros de elite nos quais as famílias e coletivos sociais e ideológicos com maior poder econômico realizam seus investimentos (2011, p.58).

13

A educação profissional e tecnológica tem um papel no contexto social não só ligado ao desenvolvimento econômico, mas na inserção cidadã de milhões de brasileiros, sendo por isso, um novo tipo de instituição. Uma instituição que tem compromisso de modificar a vida humana e transformar a sociedade. Por isso, é “incompatível com uma visão conservadora da sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social” (PACHECO, 2011, p. 19).

No entanto, convém estar consciente de certa inércia em um setor do professorado formado por modelos completamente centrados nas instituições escolares, fechados à participação cidadã; docentes com tendência a especializar-se e entender o mundo com olhares fragmentados, frutos de uma educação muito disciplinarizada e nada interdisciplinar; especialistas a quem resulta difícil, especialmente uma importante porcentagem dos que trabalham nos níveis de Ensino Médio, ir além do ensino de um listado de conteúdos ditados pelas administrações educacionais e interpretado pelas editoras de livros de textos (SANTOMÉ, 2011, p 69).

Afirma Freire (1996, p.22) que cabe ao professor se assumir como sujeito da produção do saber que, “se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção e construção”. Não se pode ser um professor crítico e democrático agindo de forma mecânica, sem desafiar seus alunos a pensar criticamente. Afinal, é através da criticidade que poderá se oportunizar aos estudantes possibilidades de se construírem como seres humanos livres não só de direito, mas também de fato.

Liberdade que vai muito além de um regime político ou da oportunidade de escolha. Mas, que se fundamenta na oportunidade de aprender na escola a discernir

fatos e acontecimentos que envolvem não somente a vida do indivíduo isoladamente, mas a vida da sociedade em geral.

Desse modo,

o desafio que se impõe às escolas públicas e a outras instituições de educação é o de promover um contexto para o desenvolvimento de outros meios de tornar-se alguém – modos mais fortalecedores do indivíduo e da coletividade, e mais condizentes com uma concepção democrática de eu e de comunidade (APPLE, 2003, p. 35).

14

Porém, construir um sistema educacional realmente democrático requer que se esteja consciente das mudanças sociais, das oportunidades possíveis e dos perigos que ameaçam os alunos que agora estão presentes nas salas de aulas. Afinal, as salas de aula podem ser um espaço de domesticação das populações; bem como, espaços para a construção de novas possibilidades para as futuras gerações (SANTOMÉ, 2011).

Assim, mesmo sabendo que a educação é regida por um conjunto de atributos, percebe-se que cabe aos professores construir outras perspectivas mais democráticas, participativas e humanas para o futuro educacional dos estudantes, pois se não o fizer outras forças menos democráticas continuarão a fazê-lo. Desse modo, se continuarão vivendo em uma sociedade onde o mérito é o discurso utilizado pela classe dominante para, disfarçadamente, justificar o descaso pelas minorias e as desigualdades sociais, inclusive dentro dos Institutos Federais.

CONCLUSÃO

Segundo Popkewitz (2008, p 234), “[...] é possível que um regime político mude sem com isso modificar o sistema racional que modela o mundo da educação. É por essa ausência de mudança que as condições do saber que produzem esses temas escapam ao exame crítico [...]”. Sem criticidade a educação é influenciada facilmente pela lógica do pensamento conservador e pelo modelo neoliberal, fazendo com que a escola, muitas vezes, priorize as questões relacionadas ao emprego e ao mercado de trabalho.

Escolas e professores que não se adaptam a esse sistema são criticados, afinal a ideia de outro mundo, outra possibilidade de ser e agir são percebidos como utopia, ilusão. Com isso, as aulas acabam sendo mais direcionada para a “ preocupação em

memorizar fórmulas, dados e generalizações descontextualizadas que em chamar a atenção para realidades concretas, tanto longínquas quanto locais” (TORRES, 2003, p. 203).

Assim, cada vez mais se torna necessária outra forma de lidar com o conhecimento que supere o modelo hegemônico disciplinar. Para tal, a produção de currículo deve priorizar “ um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (PACHECO, 2011, p 27). Pois, mesmo sabendo que em grande parte os discursos podem e são ser reproduzidos, sabe-se também que se pode resistir a eles, desde que as pessoas tenham condições de perceber, analisar e pensar outras formas e condições de trabalho, relacionamento, ideias e ações. Afinal, “as crenças e ações humanas são construídas e modificadas em função das circunstâncias em que se vive e se trabalha” (TORRES, 2003, p. 240).

Entretanto, torna-se notório que o documento “Pátria Educadora: a qualidade da educação básica como obra de construção nacional” não vem ao encontro do documento base que norteia os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nem comunga com as mesmas ideias apresentadas oficialmente na criação dos mesmos. É perceptível também que o conceito de justiça curricular que abarca proporcionar condições para que o aluno transforme sua realidade e, conseqüentemente seu entorno, não se encaixa no documento Pátria Educadora. Assim, infelizmente, percebe-se que “as contradições estabelecidas no interior do próprio Estado podem em determinados momentos dar ganho de causa aos trabalhadores, mas não romperá com a lógica capitalista que o fundamenta” (OLIVEIRA, 2015, p. 642).

Desse modo, talvez seja ingenuidade esperar que organizações sociais estejam dispostas a oferecer aos novos cidadãos condições para que desenvolvam o pensamento autônomo e crítico sobre a sociedade em geral. “Seu interesse, mais ou menos legítimos, orientam-se em outras direções mais próximas da inculcação, persuasão ou sedução do indivíduo a qualquer preço do que da reflexão racional e da comparação crítica de pareceres e propostas. Somente a escola pode cumprir esta função (GÓMEZ, 1998, p. 25)”.

Portanto, a escola e a educação do professor são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. Para isso, a própria escola deve propor e agir considerando como objetivo prioritário o cultivo, em estudantes e docentes, da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social (SACRISTAN, 1998, p. 374). “Uma educação verdadeiramente crítica é o melhor antídoto contra o vocabulário “venenoso” com que a direita trata de nos vender sua nova fantasia de aceitação de um mundo imoral, autoritário e injusto; realidade contra a qual, obviamente, é necessário rebelar-se” (SANTOMÉ, 2011, p. 59).

Porém, para rebelar-se e transformar a ordem vigente é necessário que professor assuma seu lugar nesse espaço de lutas e tensões. Afinal, “não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e um futuro melhor para todos” (TADEU, 2010, p. 13).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; CARLSON, Dennis. **Teoria educacional crítica em tempos incertos**. P. 11 – 58. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando. Educação em tempos de incertezas. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen J. **Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global**. P 21 - 45. In: Diferenças nas políticas de currículo. (org) Maria Zuleide Costa Pereira. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

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 de maio de 2013.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Pátria educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Versão preliminar, Brasília, 22 de abril de 2015.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). 11 ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GENTILI, Pablo. A. A. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). Escola S. A.: quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais.** Trad: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** 4ªed. Artmed, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito a educação.** Revista Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Ed Moderna Ltda, 2011.

POPKEWITZ, T. S. **Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes.** In: TARDIF, M.; LESSARD, C (org.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** 4ªed. Artmed, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Instituições educacionais no marco de sociedades abertas e educadoras: a necessidade de estruturas flexíveis e de articulação entre atividades escolares e extraescolares.** In: Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. (org) Ferraço, C. Eduardo. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

TORRES, S. J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.