

HISTORICIDADE E ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: COMPREENDER PARA TRANSFORMAR

LA HISTORICIDAD Y LA ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA: ENTENDER PARA TRANSFORMAR

THE HISTORICITY AND STRUCTURE OF BRAZILIAN BASIC EDUCATION: UNDERSTAND TO TRANSFORM

Marcos Elias Emerim*
marcoseemerim@gmail.com

Josimar de Aparecido Vieira*
josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Marcos Dias Mathies*
marcos.mathies@poa.ifrs.edu.br

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil

Resumo

Neste trabalho é analisada a educação brasileira em seus limites/potenciais e desafios históricos que se materializam nas escolas públicas brasileiras. Partiu-se do pressuposto de que é preciso compreender a historicidade e as estruturas vigentes da educação básica do país para contribuir com a formação de profissionais da educação conscientes e comprometidos com sua atuação. Constituído numa abordagem qualitativa dialética, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica, seguindo os tipos de pesquisa descritiva e exploratória. A produção apresenta o percurso metodológico, desenvolve uma revisão histórica da escola como instituição social e suas características institucionais no Brasil, aponta limites e potencialidades existentes e, por fim, são expostas as considerações finais. As repercussões indicam que compreender a história e realidade material da escola pública brasileira, bem como reforçar o compromisso pela sua transformação, é necessário para a formação de professores e demais profissionais da educação nacional.

PALAVRAS CHAVE: Educação brasileira. Educação básica. Escolas públicas. Educação profissional e tecnológica.

Resumen

En este trabajo, la educación brasileña es analizada en sus límites/potencialidades y desafíos históricos que se materializan en las escuelas públicas brasileñas. Se asumió que es necesario comprender la historicidad y las estructuras actuales de la educación básica en el país para contribuir a la formación de profesionales de la educación conscientes y comprometidos con su desempeño. Constituido en un abordaje cualitativo y dialéctico, fue producido a través de investigación bibliográfica, siguiendo los tipos de investigación descriptiva y exploratoria. La producción presenta la ruta metodológica, desarrolla una revisión histórica de la escuela como institución social y sus características institucionales en Brasil, señala los límites y potencialidades existentes y, finalmente, se exponen las consideraciones finales. Las repercusiones indican que la comprensión de la historia y de la realidad material de la escuela pública brasileña, así como el fortalecimiento del compromiso para su transformación, son necesarios para la formación de profesores y otros profesionales de la educación nacional.

PALABRAS CLAVE: La educación brasileña. Educación básica. Escuelas públicas. Educación profesional y tecnológica.

Abstract

This paper analyzes Brazilian education in its historical limits/potentials and challenges that materialize in Brazilian public schools. It is assumed that it is necessary to understand the historicity and the current structures of basic education in the country in order to contribute to the formation of education professionals who are aware and committed to their work. Constituted in a qualitative and dialectical approach, it was produced by means of bibliographic research, following the types of descriptive and exploratory research. The production presents the methodological route, develops a historical review of the school as a social institution and its institutional characteristics in Brazil, points out existing limits and potentialities and, finally, the final considerations are exposed. The repercussions indicate that understanding the history and material reality of the Brazilian public school, as well as strengthening the commitment for its transformation, is necessary for the training of teachers and other professionals in national education.

KEYWORDS: Brazilian education. Basic education. Public schools. Professional and technological education.

1. Introdução

A partir dos estudos realizados no ano de 2020 no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na instituição associada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Porto Alegre, sentimos a necessidade de um debate mais atento e aprofundado sobre as escolas públicas estaduais (e municipais) brasileiras.

Compreendemos que a educação profissional e tecnológica (EPT), em especial aquela que é desenvolvida na etapa do ensino médio, tem seu espaço de desenvolvimento pleno nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e que, por conta disso, o próprio mestrado tenha enfoque na formação/qualificação dos profissionais que já atuam ou venham a atuar nessas instituições.

Contudo, cremos que, se de fato busca-se desenvolver uma educação transformadora e próxima à classe trabalhadora, é importante destacar que os IFs são espaços (territórios) que, por mais importantes e inclusivos que possam ser, são limitados do ponto de vista do alcance popular e até mesmo - tendo em vista seus processos seletivos de acesso e as camadas sociais que predominantemente o frequentam -, ousamos dizer, correm o risco de se tornarem elitizados e voltados para uma minoria privilegiada.

Nesse sentido, as escolas públicas (municipais também, mas no caso da etapa de ensino médio destacadamente as estaduais) atendem a uma massa populacional e formam uma estrutura educacional - 90% de todo o ensino médio do país, segundo Ramos (2017) - que representam a realidade da educação nacional - aquela educação daquela sociedade que buscamos transformar.

Diante dessas considerações, neste ensaio é analisada a educação brasileira em seus limites/potenciais e desafios históricos que se materializam nas escolas públicas brasileiras. Trata-se de uma realidade que deve ser compreendida pelos profissionais da educação da EPT e nas quais os mesmos devem atuar (senão como professores, mas em iniciativas de pesquisa, extensão e integração em outras formas).

Partimos do pressuposto que é preciso compreender a historicidade e as estruturas vigentes não apenas das instituições que oferecem ensino médio, mas da educação básica brasileira em todas as suas etapas, pois assim poderá se tornar um profissional de educação consciente e comprometido com sua formação e atuação.

Com esta expectativa delimitada, este estudo se constitui como leitura da problemática da educação escolarizada nacional, tomando como base estudos de autores que investigam sobre os desafios

da educação básica, diante das adversidades que fazem parte das escolas públicas. Ele está organizado em cinco seções: inicia apontando o percurso metodológico trilhado na investigação, na sequência apresenta um histórico da escola como instituição social, anuncia características institucionais da escola no Brasil e discorre sobre limites e potencialidades existentes na escola da atualidade. Por fim são discorridas as considerações finais desse estudo.

2. Percurso metodológico

Este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva seguindo as orientações de Gil (2017), o qual destaca que as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador. Já as pesquisas descritivas buscam aprofundar fenômenos já explorados nas pesquisas exploratórias, buscando características e modelos que melhor os descrevam.

Foi produzido numa abordagem que se assenta numa perspectiva qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições próprios da área educacional. Segue orientação naquilo que Triviños (1987) salienta, ou seja, a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

Contou com pesquisa bibliográfica que sustenta e orienta o trabalho, realizada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet com incidência em obras de autores como Alves (2015), Bourdieu (2009), Cortella (1997), Elias (2000), Fiori (1997), Freire (1987), Gadotti (2003), Libâneo (1994), Ramos (2017), entre outros. No desenvolvimento da investigação seguiu-se orientações de Marconi e Lakatos (1992), em que destaca a finalidade da pesquisa bibliográfica que é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o pesquisador na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Para a interpretação dos dados fez-se uso da análise de conteúdo de Bardin (2016), constituída de três etapas: a) leitura flutuante do conteúdo registrado, procurando-se verificar a presença de ideias que se repetiam por meio de vocábulos com o mesmo sentido; b) exploração do material, procurando-se agrupar as respostas que continham ideias semelhantes, procedendo-se à codificação de unidades de registro em categorias de análise; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, procurou-se identificar nos conteúdos registrados as categorias centrais e confrontá-las com a teoria, que resultou nas seções que constituem este trabalho.

3. A escola como instituição social: uma história recente

Para compreender o papel da escola enquanto instituição social tal como é reconhecida na atualidade torna-se necessário analisar primeiramente o desenvolvimento da educação na civilização humana, pois, como visto em Alves (2015, p. 14), “[...] a prática da educação é anterior à escola e, para melhor entender a segunda, é essencial observar a evolução histórica da primeira”.

Nesse sentido, destacamos que a educação, enquanto práxis da produção e transmissão de conhecimentos, é algo inerente ao desenvolvimento da humanidade desde os primórdios, que define a sua própria presença no mundo. Pois:

[...] o bem de produção imprescindível para nossa existência é o Conhecimento, dado que ele, por se constituir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir; ao seu lado se coloca a Educação (em suas múltiplas formas), que é o veículo que o transporta para ser produzido e reproduzido (CORTELLA, 1997, p. 42).

Nesta direção, educação é o meio pelo qual construímos saberes necessários para a intervenção junto à realidade, com o objetivo de produzirmos a nossa existência. Essa prática, por sua vez, passou por estágios de organização e transformação, onde partiu-se da educação fundamentalmente empírica e oral das comunidades primitivas para a estrutura de sistematização dos conhecimentos produzidos, bem como o ordenamento institucional da sua transmissão.

Em tal processo, observamos o protagonismo dos métodos gregos, romanos e medievais, bem como o período denominado como Renascimento, a partir dos quais ocorre a gênese do que vem a ser a escola e a ciência no Ocidente. Em sua obra teórica sobre a “história das ideias pedagógicas”, Moacir Gadotti assim define esses momentos:

Os gregos realizaram a síntese entre a educação e a cultura: deram enorme valor à arte, à literatura, às ciências e à filosofia. A educação do homem integral consistia na formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes. Nos poemas de Homero, a “bíblia do mundo heleno”, tudo se estudava: literatura, história, geografia, ciências, etc. (GADOTTI, 2003, p. 29).

[Quanto aos romanos] Seus estudos são essencialmente humanistas, entendendo-se a humanitas como aquela cultura geral que transcende os interesses locais e nacionais. Os romanos queriam universalizar a sua humanitas, o que acabaram por conseguir através do cristianismo (GADOTTI, 2003, p. 42).

A educação do homem medieval ocorreu de acordo com os grandes acontecimentos da época [Idade Média, entre os séculos V e XV]. Os estudos medievais compreendiam o trivium – gramática, dialética e retórica – e o quadrivium – aritmética, geometria, astronomia e música (GADOTTI, 2003, p. 52).

O pensamento pedagógico renascentista se caracteriza por uma revalorização da cultura greco-romana. Essa nova mentalidade influenciou a educação: tornou-a mais prática, incluindo a cultura do corpo e procurando substituir processos mecânicos por métodos mais agradáveis (GADOTTI, 2003, p. 61).

Porém, nesses momentos, de acordo com o autor citado, os referidos métodos de produção e transmissão de conhecimentos não eram universais e tampouco diziam respeito ao conjunto majoritário da população. Eram, ao contrário, procedimentos elitizados que excluía principalmente os trabalhadores manuais, em especial os escravos, e as mulheres – para as quais, se pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade, reservava-se o ensinamento de outros saberes, como práticas domésticas cotidianas.

A ideia de um centro de produção e difusão de conhecimentos universal, que se propunha público e aberto a todos, será efetivada apenas com o advento da Revolução Francesa em 1789. No intuito de construir uma sociedade pautada pela “liberdade, igualdade e fraternidade”, os burgueses, revolucionários na época, criam a escola republicana, cujo modelo perdura até os dias atuais (GADOTTI, 2003).

É o modelo da escola como instituição social, que, por meio da transmissão de conhecimentos e padrões comportamentais de gerações passadas para futuras, destina-se a formar os sujeitos para a sociedade existente. Esta lógica, evidentemente, não chega a todos de forma igualitária. A despeito da proposta de uma educação pública e universal, as desigualdades sociais – econômicas, culturais, étnicas, etc. – são muitas e determinantes nesse processo.

Diante disso, como aponta Fiori (1997, p. 138), “[...] se faz necessária a existência de um Estado atuante, que promova políticas públicas capazes de incluir os mais desfavorecidos, colocando-os em igualdade de condições com os sujeitos pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade” – e, acrescenta-se, especialmente em países de terceiro mundo como o Brasil, onde as desigualdades são ainda maiores.

Portanto, sendo a escola uma instituição oficial do Estado, cabe a ela cumprir esse papel na área da educação. Assim, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a mesma deixa de representar apenas um centro de produção e transmissão de conhecimentos e padrões comportamentais. Assume, diante das problemáticas sociais existentes, o papel de inclusão daqueles excluídos socialmente. Mais do que isso, passa a propor formas de mudança das realidades sociais, colocando-se até mesmo como protagonista na busca por esse ideal.

São muitas e extensas as produções teóricas que atestam essa transformação – ou a pretensão de realizá-la – da instituição escolar na sociedade contemporânea. Ressalta-se aqui Paulo Freire, o qual destaca que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Contudo, fica o questionamento: como a escola, dada a sua natureza institucional, pode cumprir com esse pretense papel transformador? Há aí, evidentemente, uma problemática posta, sobre a qual o autor referido reflete: “[...] as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar as influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros ‘invasores’” (FREIRE, 1987, p. 87).

Nota-se uma flagrante contradição: a escola contemporânea, como instituição social do Estado capitalista, estrutura-se de forma a perpetuar as realidades sociais existentes; porém, busca-se, no ato educacional proposto, incluir os excluídos e transformar as condições desiguais da sociedade em questão. Diante dessa crise de identidade, fica a necessidade de analisarmos limites e potenciais inclusivos/transformadores que existem no ambiente escolar – reflexão essa que se apresenta adiante.

4. Carcaterísticas institucionais da escola no Brasil

Ao analisar as bases institucionais nas quais está posta a escola no Brasil, neste estudo optamos por ir direto às fontes e examinar as legislações que dispõem sobre a educação no país. Para isso, destaca-se o que prevê a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, bem como os princípios defendidos, em especial, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Acima de tudo, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, define que a educação é um dos direitos sociais de qualquer cidadão. Estipula, ainda, de quem é a sua responsabilidade: “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” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Temos assim o princípio maior da educação no país: ela é pública e universal, como preconiza o modelo republicano, e está centrada no papel da escola, enquanto instituição encarregada do Estado. Observamos também o destaque ao papel da família e da sociedade, pois, como já mencionado neste trabalho, o ambiente escolar não existe no ar, estando, ao contrário, sujeito às condições impostas pelas realidades sociais.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 seguindo as diretrizes da Constituição, estabelece os princípios e fins da educação nacional: “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” (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Percebemos que, do ponto de vista legal, a educação do país – entenda-se a escola – assume as características da instituição escolar contemporânea: destina-se a formar as pessoas para a sociedade existente, de acordo com os valores da mesma, destacando-se o preparo para o exercício da cidadania e a “qualificação” para o mercado de trabalho.

A mesma Lei, contudo, reconhece as desigualdades que influenciam no pleno acesso da população a essa educação. Por isso, prevê mecanismos para a tratativa dessas desigualdades e a

promoção da inclusão escolar – como a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos” (BRASIL, 1996, Art. 4º, inciso VII), e o oferecimento de modalidades da Educação Básica especificamente voltadas para grupos “do campo, indígenas e quilombolas” (BRASIL, 1996, Art. 28).

Ademais, estabelece-se a modalidade de Educação Especial, destinada a incluir nas redes regulares de ensino os estudantes com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, Art. 58 – 60), bem como o amparo assistencial àqueles que não possuem condições adequadas para a permanência na escola, mediante o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996, Art. 4º, inciso VIII).

Visando a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, Art. 53) define que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Já no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, constatamos que quanto à sistematização dos saberes sociais a serem difundidos pela escola, propõem que:

[...] currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais (BRASIL, 2010, p. 22).

Por fim, e não menos importante, quando se trata da educação básica é necessário destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2020). Em se tratando do ensino médio, na BNCC estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que os estudantes brasileiros devem alcançar, em todas as escolas públicas e privadas do país. O documento introdutório, que iniciou as discussões sobre a BNCC, em 2015, reforça que este

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Constatamos, portanto, que o Estado brasileiro institucionaliza a sua escola de forma a preservar as estruturas sociais existentes, preocupando-se, todavia, com o acolhimento dos sujeitos socialmente excluídos, bem como propondo que seja oferecido aos mesmos os elementos necessários para a real significação daquilo que é aprendido no ambiente escolar.

A partir disso, cabe refletir acerca da efetivação desses princípios, quando postos em prática no cotidiano da escola. Para tanto, seria interessante analisar as políticas públicas dos entes da federação

para os seus sistemas de ensino, bem como os currículos dos mesmos e, não menos importante, as propostas político-pedagógicas das escolas. Porém, o presente trabalho, sucinto em sua natureza, não comporta um estudo de tal extensão, de modo que, para desenvolver a referida reflexão, será analisado, na seção subsequente, contribuições teóricas que expõem as contradições presentes na relação entre a escola que se busca construir e a sua constituição histórica.

5. Limites e potencialidades existentes na escola

Dentre tantas proposições já produzidas sobre essa questão, apresentam-se aqui os pensamentos de Pierre Bourdieu, o qual, na obra “A Reprodução”, aponta que “[...] a ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social” (BOURDIEU, 2009, p. 5). Na mesma passagem, o autor destaca que a ação educacional é realizada pelos membros educados do grupo social, os quais, mesmo sem ter consciência disso, promovem a reprodução daquilo que a eles foi ensinado.

Entretanto, “O ensino encarnado na ação pedagógica tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima. Assim, toda a ação pedagógica deverá ser considerada como violência simbólica, na medida em que impõe e inculca arbítrios culturais de um modo, também ele, arbitrário” (BOURDIEU, 2009, p. 5).

Dessa forma, compreendemos que a própria existência da escola, enquanto instituição social encarregada de transmitir os conhecimentos e formar os sujeitos para a sociedade, é essencialmente elitizada e excludente, pois, para se adequar a ela, é necessário adequar-se também aos padrões e referências dominantes na sociedade em questão. O que, naturalmente, nem todos conseguem fazer – por não possuírem a bagagem necessária para compreender o que lhes é ensinado ou por não aceitarem os modelos que lhes são impostos.

Tem-se como consequência desse fenômeno a marginalização – no sentido de serem postos à margem, excluídos do padrão “normal” – daqueles que não conseguem se adaptar. Sobre isso, Elias (2000) utiliza o conceito de “estabelecidos e outsiders” – sendo estabelecidos os que pertencem naturalmente a um determinado status quo e outsiders os que são estranhos ao mesmo, aqueles que não se adaptam.

No ambiente escolar, a manifestação desse fato pode ser percebida nos estudantes que possuem dificuldades de apreender os conteúdos formais trabalhados em sala de aula, ou naqueles que não conseguem seguir plenamente as regras e rotinas estabelecidas pela direção da escola; bem como percebemos na relação dos estudantes entre si, ou na relação deles com professores e demais profissionais da educação encarregados pela orientação educacional.

Assim, inferimos que a instituição escolar, mesmo que se proponha inclusiva nas teorias educacionais contemporâneas e nas legislações vigentes, possui significativos limites para efetivamente acolher os sujeitos socialmente excluídos que a ela não se adaptam. Da mesma forma, sua estrutura constitui-se como essencialmente preservadora do status quo dominante na sociedade – mesmo que os educadores, inclusive os que se dizem reformistas ou revolucionários, não percebam que fazem parte desse processo.

O que fazer, então, diante dessa realidade? Resignar-se e aceitar a escola como apenas um centro de estudos formais para os estudantes capazes de se adaptar? Certamente não. O caminho escolhido deve ser o de reinventar a escola no seu cotidiano, tanto quanto seja possível. Para isso, é imprescindível repensar o seu papel, partindo-se de constatações realistas, como as apresentadas neste trabalho, e buscando inspirações, para a superação dos limites observados, em pensadores que já propuseram e experimentaram o mesmo movimento.

Nesse sentido, observa-se em Libâneo (1994) que, sim, a escola é por natureza um ambiente elitizado e excludente, mas que, exatamente por tal fato, cabe aos professores o papel de trabalhar os conteúdos formais e demais saberes educacionais no intuito de que tenham um real significado para os

estudantes, instrumentalizando-os no sentido de tornarem-se sujeitos autônomos na produção de conhecimentos e, a partir disso, capazes de transformarem a sua realidade.

Para isso, de acordo com o autor, é importante haver uma proposta político- pedagógica da escola que, nos seus limites institucionais de atuação, promova a construção de um ambiente democrático e plural, com apoio ao trabalho dos professores. Esses, por sua vez, devem ter a sua prática cotidiana devidamente planejada e refletida, com métodos e objetivos claros.

Na didática de ensino a ser desenvolvida junto aos estudantes, parte mais importante do processo educacional, deve haver uma relação de respeito e diálogo entre os mesmos e os profissionais da escola, especialmente professores em sala de aula – sendo essencial partir da realidade dos estudantes, instigando os seus interesses e trabalhando de forma crítica a superação das suas dificuldades, sejam elas quais forem.

Por fim, novamente de acordo com Freire (1987), é importante compreender que a educação libertadora é possível, porém apenas alcançável se primeiramente os oprimidos – incluindo os próprios educadores – reconhecerem-se na sua condição, consequentemente evitando oprimir outros sujeitos e lutando pela transformação das realidades existentes.

Portanto, reiteramos que, para repensar e reinventar a escola, na busca por torná-la mais acolhedora e transformadora, é imprescindível que haja reflexão contínua por parte dos professores, partindo dos seus próprios limites e esforçando-se ao máximo para compreender as múltiplas problemáticas que permeiam o universo de vida dos estudantes.

6. Considerações finais

Ao compreender a história e realidade material da escola pública no Brasil, mesmo que preliminarmente como apresentado neste ensaio, é possível entender em quais contextos os estudantes cursam a educação básica e como as instituições de ensino do país estão preparadas (ou não) para atender aos interesses e necessidades de sujeitos oriundos de contextos variados e complexos. Isso faz com que os professores se tornem conscientes e críticos; faz reforçar nos profissionais da educação o compromisso com a luta pela transformação das realidades existentes na sociedade atual e, do ponto de vista acadêmico, nos mostra que um campo de estudo (como a EPT) e um curso (como o mestrado profissional em EPT) não pode restringir suas pesquisas, estudos e debates/reflexões apenas aos IFs e demais instituições assemelhadas.

Destacamos ainda a importância de se compreender que a formação profissional de uma pessoa não inicia na etapa do ensino médio (ou em outro curso de formação técnica/profissional), tampouco nele se encerra. Considerando a atual conjuntura com a BNCC e o modelo de ensino médio vigentes nas escolas públicas estaduais do país, não é apenas nos cursos com vinculação formal com o ensino técnico que a formação dos trabalhadores deve ser pensada - haja vista que os chamados “itinerários formativos”, com direcionamento das chamadas “competências” para a atuação no mercado de trabalho, se tornaram algo estrutural na educação oferecida à grande massa da classe trabalhadora nacional.

Nesse cenário, os IFs e seus profissionais/estudantes de EPT têm a possibilidade de assumir um papel de vanguarda: pensar a formação educacional oferecida às crianças e aos jovens em todas as etapas da educação básica (parte determinante no encaminhamento dos mesmos em suas trajetórias profissionais e de vida) e disseminar os princípios e conceitos da educação como princípio educativo e da formação profissional crítica como alternativa de emancipação da classe trabalhadora também para as escolas públicas (municipais e estaduais) do país - algo que pode ser feito, por exemplo, por meio de convênios entre os IFs e os referidos estabelecimentos de ensino para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e grupos de estudo, oferta de cursos de extensão e formação de professores/profissionais da educação que atuam nos mesmos, etc.

Para debater e projetar perspectivas nesse sentido, incentivamos a realização de outros estudos e esforços reflexivos com essa temática, bem como o desenvolvimento de pesquisas e a elaboração de

produtos educacionais, por partes de estudantes do mestrado em EPT e outros assemelhados, voltados a explorar e atender às problemáticas ora levantadas.

Referências

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas (SP):Autores Associados, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Covilhã, Portugal: LusoSofia, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8069, 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Anexo – Texto BNCC - Versão aprovada em 15 de dezembro de 2017. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento: reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação. Brasil, 1997. 150 f. (Doutorado em Educação: supervisão e currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/2548/FPF_DPF_04_015.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jul. 2021.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FIORI, J. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v7n2/08.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 19/07/2021

Aceito em: 23/03/2023

Endereço para correspondência

Nome: Josimar de Aparecido Vieira

E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)