

Para além do currículo: A percepção formativa nos espaços fora da sala de aula

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.013-001>

José Mateus Bido

Doutor em Educação, mestre em Filosofia e licenciado em Filosofia. Professor de Filosofia do Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Goioerê.
E-mail: jose.bido@ifpr.edu.br.

Ana Paula da Silva Siqueira

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Limpas - Bolsista Prosup Capes (2018) com intercâmbio de pesquisa na Université de Toulouse - França. Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental e Psicologia Social. Graduada em Psicologia pela Unicesumar (2016). Psicóloga do Instituto Federal do Paraná - Campus Avançado de Quedas do Iguaçu.
E-mail: ana-paula.siqueira@ifpr.edu.br

Maria Isabel Soares Feitosa

Mestre em Educação. Possui graduação em biblioteconomia. trabalha como bibliotecária - documentalista no IFPR – Campus Avançado Goioerê:
E-mail: maria.isabel@ifpr.edu.br

Maria Rosa Moraes Maximiano

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação - PPGInfo pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Graduada em Biblioteconomia e Documentação e Administração. Bibliotecária do Campus Paranaguá:
E-mail: maria.maximiano@ifpr.edu.br

RESUMO

A criação da escola moderna, como espaço dedicado à educação, sem dúvida, é um ganho relevante para o modelo europeu de sociedade, especialmente a fundamentada nos ideais iluministas. Por ela, os Estados passaram a organizar o tempo dedicado aos estudos e formatar meios didáticos e pedagógicos para promoverem a aquisição dos conhecimentos, considerados imprescindíveis para a promoção sociocultural dos indivíduos, em superação a visão medieval, mas, também, para a adaptação às demandas produtivas advindas do processo de industrialização. Considerando o espaço institucional formativo, o presente ensaio visa refletir sobre as expressões espontâneas dos (as) estudantes, colhidas em folhas de flip chart. A análise consiste em compreender o que se oculta do currículo escolar e se apresenta como determinação sociocultural na organização da vida e na aceitação dos valores historicamente constituídos. A base teórica que fundamenta o ensaio é a Teoria Crítica. Metodologicamente, verificou-se as expressões registradas nos meses de maio a setembro, tendo como categorias de análise os conceitos de formação, pseudoformação, cultura de massa e sociedade do consumo. Decorrente da análise, o ensaio expõe a organização escolar e o currículo como terrenos de disputas político-econômica e como meio de ajustamento sociocultural aos padrões determinados pelos mecanismos de controles. Evidencia-se a implícita correlação entre a educação e a instrumentalização racional em favor de uma dinâmica produtiva e consumista, inculturada nas expressões coletadas.

Palavras-chave: Ajustamento, Consumo, Cultura de massa, Teoria crítica.



1 INTRODUÇÃO

É fato que os modelos educacionais propostos contemporaneamente para os países do “Sul Global” se vinculam à força do capital e este, por conseguinte, financia políticas públicas para implementar os projetos produtivos. Assim, o desempenho da vida escolar do(a) estudante vai sendo marcado pela gestão do tempo, pelo planejamento das atividades educativas, pelas respostas exigidas em cada componente curricular para a formulação do conceito avaliativo ou nota, além de toda a pressão social pelo “torna-se” produtivo (a). Os princípios da eficiência e eficácia vão se construindo desde a infância. Essa dinâmica se aplica indistintamente sobre cada pessoa, com grau de intensidade maior ou menor, de acordo com as distintas etapas formativas estabelecidas oficialmente pelos níveis de ensino.

O fato é que todos (as) são “avaliados” (as) individualmente de acordo com os critérios estabelecidos pelas vertentes didático-pedagógicas adotadas pelas escolas. Nesse sentido, a instituição “escola” assume padrões determinantes de expectativas em vista da qualidade desejada na obtenção de resultados socialmente esperados. Os critérios avaliativos também estão implícitos nas mesmas vertentes didático-pedagógicas, contribuindo explicitamente para a concretização do projeto formativo adotado. Contudo, há que se dizer que a condução objetiva da escola, entendida como procedimento para o desenvolvimento da educação, afeta a formação da identidade dos sujeitos, seja para a reprodução, para a aceitação ou para o entendimento crítico da sociedade em que estão imersos.

A avaliação do processo formativo, proposto pela instituição de ensino, bem como a sua implicação na formação humano-integral do(a) estudante, pode ser ampliada para além da sala de aula, potencializando outros meios e métodos de se verificar a efetiva profundidade cultural, ética, política, estética e epistemológica da educação, contido no Projeto Político Pedagógico (PPP). Destaca-se, assim, a importância da observação das ações e reações dos indivíduos nos espaços destinados à expressão livre de ideias (também espaços formativos), pois podem revelar aquilo que orienta a postura particular, em sintonia ou em confronto com o contexto social do indivíduo e da instituição formadora.

O presente ensaio buscou fazer uma análise dos registros coletados pelo projeto voluntário desenvolvido no espaço da biblioteca. Trata-se de um meio de coleta dos registros de ideias a partir de perguntas-problemas formuladas mensalmente. As perguntas visam provocar os (as) participantes à manifestação, pela escrita, de ideias, sem a necessidade de identificação pessoal. Buscou-se coletar os elementos implícitos ao senso comum e ao espírito científico-filosófico “incorporados” pela educação a partir da espontaneidade. Foram analisados os registros de maio a setembro de 2023, com o intuito de aproximar o(a) estudante de temas que possam ser abordados para além da sala de aula, sem o peso avaliativo-quantificativo que mensura ou qualifica o processo ensino e aprendizagem para a promoção

anual dos(as) estudantes. Buscou-se compreender o que os(as) jovens de 14 a 18 anos revelam, quando provocados(as) em sua subjetividade em ambiente fora da sala de aula.

Para a análise, tomou-se por base duas perguntas-problemas que subsidiaram as questões provocativas: o que dizem as expressões do(a) estudante sobre a sua individualidade no espaço coletivo? Quais perspectivas estão implícitas nas expressões voluntárias e livres dos (as) estudantes do Ensino Médio e o que elas podem revelar no contexto sociocultural?

Compreender o que se oculta no processo de registro formal da instituição de ensino, elencar aquilo que o tempo formativo tem estimulado em cada expressão e pensar sobre o que move a intencionalidade dos(as) participantes podem ser estratégias pedagógicas e didáticas para localizar os (as) estudantes na cultura que os (as) formam, bem como entender o que pensam e, do pensado, o que comunicam. Além disso, também potencializa a compreensão ético-política dos(as) participantes, referenciada nos valores implícitos dos termos (palavras) escolhidos para se comunicar pela escrita.

A análise se fundamentou na teoria crítica da educação. A partir dela, a reflexão filosófica propõe uma análise crítica da ação educativa. Por isso, o ensaio traz ao debate os conceitos de “formação”, “pseudoformação”, “indústria cultural” e “reificação”, os quais são determinantes nos escritos de Adorno (1996; 2020), Adorno e Horkheimer (1985) e Honneth (2018), bem como subentendidos na análise sociológica de Bauman (2008) e da razão comunicativa de Habermas (2019). A hipótese que subsidia a elaboração do diagnóstico crítico-filosófico se volta para a compreensão de cultura midiática, a qual tem sugestionado (programado) psicologicamente o indivíduo para a ação e reação no contexto sociocultural e também tem estimulado a produção e consumo como elementos implícitos do sistema capitalista.

O ensaio buscou refletir sobre como os (as) estudantes se compreendem e se expressam como ser de consciência, porém, marcados pela cultura do consumo. Buscou também ancorar-se naquilo que definimos como “dinâmica da *práxis* educativa”, fundamentada no *observar*, na *compreensão* do observado, na *reflexão* sobre o observado, na *ação* efetiva no meio e na avaliação do processo. Nesse aspecto, o observar, o compreender, o refletir e o agir são articulados pela *avaliação* contínua e permanente, que também se verifica nas formas de expressões individuais.

Compreendidos como ser em processo de educação e formação, os (as) estudantes se encontram em meio a uma cultura, tanto em âmbito internacional, quanto nacional, que prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências, cujo propósito central visa fortalecer as relações do indivíduo com seu meio produtivo. Aos olhos dos críticos da educação, esse programa é o responsável por construir a *reificação* contemporânea, objetificando a subjetividade pelo critério da eficiência e eficácia, critérios prioritários em uma sociedade administrada.

2 DOS TERMOS À EXPRESSÃO IMAGÉTICA DE MUNDO

É fato que a comunicação humana tem o potencial de revelar quem somos, o que pensamos e sentimos, mesmo que a intenção de fazê-lo nem sempre se mostre consciente. Esta é uma das expectativas do projeto “mural”, desenvolvido no espaço da biblioteca do Campus Avançado Goioerê do Instituto Federal do Paraná, no ano de 2023.

Descreve-se, de início, a postura de cada participante.

Notou-se que os olhares percorriam a folha de *Flip Chart*, ora fixando-se na pergunta-problema, ora identificando o que foi anteriormente registrado pelos (as) colegas. Alguns (as) estudantes, sem hesitação, registraram palavras ou símbolos. Outros, talvez, por apreensão, autocuidado, timidez ou, supondo internamente a possível relação premiação-castigo (lógica que se vê nas escolas), passaram pelo mural sem realizar o registro. Contudo, os (as) que participaram, deixaram algo de si mesmos (as) nos termos ou nos símbolos assinalados. Entretanto, nos registros individuais foram perceptíveis a constatação de alguns elementos da cultura histórico-social.

A partir dos registros no mural, passou-se à reflexão sobre cada uma das palavras empregadas pelos (as) participantes. A reflexão diagnóstica buscou a aproximação entre a percepção (ou a imaginação) do (a) estudante sobre o tema provocador e o propósito formativo implícito na formulação intencional da problemática. De outra forma, foi possível captar nas expressões registradas os componentes culturais que orientam as ações individuais e que levam à reação psicológica e epistemológica diante de um problema dado.

Os (as) estudantes transcreveram para o papel muito daquilo que se constitui em sua imaginação ou de como o mundo lhe parece. A busca por um entendimento na tradição filosófica sobre a imaginação fez vir à luz a proposição de Kant (1724 – 1804) que apresenta a imaginação como “faculdade de representar na intuição um objeto que não está presente [...]” (2001, p. 177; B151). Assim, considerando o potencial formativo da faculdade da imaginação, compreendida a partir da reflexão proposta por Kant, pode-se inferir que as expressões registradas estavam carregadas da representação imagética mundo.

Contudo, o modelo de educação, hoje em curso, tem por propósito, dentre outros, a aproximação de cada estudante (sujeito) dos objetos, promovendo a investigação racional e/ou empírica. Ao presentificar a investigação epistêmica, a educação promove a experiência formativa, que se configura pela relação consciente entre sujeito e objeto, mediada por condições histórico-sociais e político-culturais. Nessa lógica, os sujeitos, ao elegerem os objetos de estudos, são afetados por eles e constroem a sua experiência de ser epistêmico para agirem em sociedade.

O filósofo da educação, Olivier Reoul (1925-1992), recoloca uma importante indagação que tem acompanhado a reflexão filosófica: “o homem é homem pelo nascimento ou pela educação?” (Reoul, 2017, p. 23). Seu pensamento se orienta à ideia de natureza humana e, diante do que afirmam

a antropologia, bem como a perspectiva empirista/culturalista e a racionalista, o pensador posicionou-se, a partir da psique estudada por Piaget, Freud e Wallon. Tendo essa referência teórica, o pensador afirma que “a natureza humana é o que exige ser educado; é também o que faz que a educação não seja tudo. Inversamente, se a educação não pode tudo, não se pode nada sem ela” (Reboul, 2017, p. 26).

Nesse sentido, se o processo formativo for compreendido para além da sala de aula, isto é, como desenvolvimento cultural e civilizatório do indivíduo, também entendido a partir de uma “ontologia do ser social” (Lukács, 2010), então, torna-se evidente que o ser humano está imerso na cultura fortemente determinada pela visão difundida a partir da lógica sistêmica que subsidia a idiossincrasia social. No contexto sociocultural brasileiro, todos os indivíduos são conectados à rede de comando da indústria cultural do sistema capitalista, a qual se constitui como meio ideológico de uma “integração total” (Horkheimer; Adorno, 1985), isto é, uma dependência (heteronomia) em relação às determinações do capital.

Na voz de István Mészáros (1930-2017), pode-se perceber o quanto os espaços, fora do ambiente escolar, são determinantes para a constituição da cultura.

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio radical, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até nosso envolvimento, de muitas e diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive em disputas morais, políticas e sociais de nossos dias (Mészáros, 2008, p. 53).

Como a análise desse ensaio se voltou sobre a expressão ou a comunicação escrita, sendo esta pertencente a uma mesma tradição linguístico-cultural, a semiótica¹ foi de grande ajuda para o entendimento dos termos e símbolos transcritos. Todavia, a sociedade brasileira, mediada por suas instituições, utiliza-se de meios de comunicação, instituídos ao longo do tempo, para exercer influência na construção de ideários existenciais.

¹ A semiótica é, tradicionalmente, definida como a ciência que estuda o processo de interpretação e compreensão dos signos (sinais, símbolos, marcas etc.), que são subentendidos em qualquer ação, postura ou processo que tenha envolvimento com signos. Mesmo considerando determinantes as posturas dos semiotistas Peirce (1839-1914), Saussure (1857-1913), Hjelmslev (1899-1965) e Bakhtin (1895-1975), tomamos como referência o entendimento sobre os signos proposto por Umberto Eco (1932-2016), pelo qual todo fenômeno cultural pode ser estudado como comunicação. Contudo, face à classificação epistemológica, passamos a compreender as expressões a partir da sintaxe: que representa a forma do discurso; a semântica: que compreende o conteúdo do discurso e a pragmática: que situa o contexto do discurso. A análise dos signos expressos nos murais compreende a conjuntura cultural, política, econômica, social e religiosa, em conexão com os meios de propagação das informações, de forma a permitir o entendimento sobre aquilo que é expresso pelo indivíduo, mas impresso nele pelas ideologias mantenedoras das relações sociais.

Para além da formação escolar, há outras maneiras que as organizações sociais empregam para a adaptação subjetiva das novas gerações aos padrões objetivos, formulados pelas gerações anteriores e imprescindíveis para a manutenção do modelo social. A educação também tem o papel de deliberar e organizar as relações sociais por critérios formulados pelos grupos que se instituem como responsáveis pela cultura e pelos valores. Em cada época, em toda cultura, diferentes meios foram empregados para a adaptação da individualidade ao “modelo” social, fomentado pelos hábitos, costumes e valores socioculturais aceitos.

É notória a forte influência das mídias e redes sociais sobre a formação psicossocial do indivíduo. As tecnologias se tornaram um meio de captação, direcionamento e controle dos desejos individuais. Os algoritmos coletam e/ou identificam gostos e desejos individuais e estimulam continuamente a propaganda sobre produtos atrativos. Isso potencializa o consumo, onde as decisões saem do campo da consciência e se estruturam a partir da conformidade.

É sobre o ser de pensamento e de ação que se instauram as forças adaptativas para a constituição da artificialidade da inteligência, própria do ser humano pacato. Tal modelo de “inteligência” é programado para controlar o indivíduo para que ele possa pensar, criar, empreender e planejar a sua vida, em acordo com o direcionamento dado. Essa lógica o destitui da crítica sociocultural e político-econômica aprofundadas, com o propósito de reproduzir o modelo de sociedade, não alterando as estratificações sociais e econômicas. O ser vai se tornando o que lhe é permitido, a partir de modelos determinados pelas ideologias hegemônicas.

Imersos em um modelo psicossocial programático, os indivíduos são levados a uma estrutura de pensamento e de comunicação pretensamente críticos e livres, porém adaptados à dinâmica social pela funcionalidade racional: a resposta dada corresponde aos estímulos criados. A cada indivíduo é dado o direito de formular e expressar o seu pensamento, além de planejar o seu itinerário de vida, mas sempre sugestionado e programado pelos valores que só interessam aos grupos ou instituições do poder e controle. Esta sugestão que orienta à razão funcional revela o que foi definido por Habermas (2019, p. 629) como reificação intelectual. O pensamento se esvazia da análise crítica sobre o meio e se instrumentaliza nas ações programadas para a resolução do emergencial.

Mas, como isso se mostra concretamente? Passamos a descrever os escritos coletados nos meses de maio e setembro de 2023, no projeto mural.

2.1 A OBJETIFICAÇÃO DA FELICIDADE

Tomando o processo educativo em curso, em meio à cultura massificada e ao consumo institucionalizado, que reifica o humano em sua relação com o mundo, as provocações, em forma de pergunta no mural, voltaram-se para a coleta das perspectivas pessoais, quanto à felicidade, ganhos, perdas e medo.



Uma das perguntas-problemas do mural: “o que te faz feliz?” contou com 93 participações, cujas manifestações foram impressas, anonimamente, no *flip chart* por meio de termos (palavras) e desenhos. A análise dos termos e desenhos vinculou a concepção individual de felicidade a objetos, lugares, programas midiáticos, afinidades com humanos e animais etc. Percebeu-se, inicialmente, que as expressões individuais estavam conectadas ao ideário sociocultural e político-econômico do tempo presente que afeta os (as) estudantes.

É evidente que as expressões individuais não foram registradas pelos estudantes a partir de uma reflexão aprofundada. Diziam mais do momento ou da motivação primeira, resultado do senso comum e da intuição momentânea e espontânea. Decorre da observação das ações dos (as) participantes uma possível intervenção formativa para não permitir que o hábito de expressão informal seja marcado pela opinião superficial sobre o problema abordado. Notou-se que as expressões se aproximavam do contexto social dos (as) estudantes e mostraram-se carregadas da tradição oral ou da expectativa cultural em curso, promovidas pela massificação da informação e pela padronização do gosto.

Termos como “moda”, “roupas”, “comida”, “dinheiro”, “filmes”, “sexo”, dentre outros, revelaram o imaginário comum de encarar a felicidade a partir da conquista individual, atrelada ao poder de consumo e de pertença ao grupo social. Nos termos registrados potencializaram-se os valores implícitos da sociedade produtivista e da indústria do consumo. As expressões se desconectaram do processo formativo ampliado e aprofundado e, mesmo no ambiente de ensino, revelaram um viés que, provavelmente, não seja o proposto por muitos componentes curriculares, muito menos pelo currículo formativo institucional.

O processo de dissociação da formação integral para uma vida adaptada à produção e ao consumo não é coincidência. Também não o é o esvaziamento da inteligência individual e social, para o reforço sugestivo da artificialidade da inteligência humana em responder ocasionalmente aos problemas. Sobre o aspecto formativo, tratado em um processo pedagógico e assumido pela dinâmica social, Adorno (2020, p. 246), na segunda metade do século passado, registrou que “o aumento na quantidade de aparatos administrativos gerou uma nova qualidade”.

Bombardeados por inúmeras informações propaladas nas redes sociais, que estimulam a necessidade de pertença ao meio cultural, os jovens veem-se marcados pela confusão de identidade e a diversificação do gosto e são impelidos à adesão massificada aos padrões construídos. Por essa razão, Adorno, no texto “cultura e administração” (Adorno, 2020) evidencia a pedagogia sistêmica, implícita na sociedade administrada, que promove a conformidade do interesse e do gosto. Segundo o pensador,

Toda a pedagogização do espiritual corresponde a esse desiderato. Sua consequência mais visível é regressão e cega submissão por parte dos sujeitos incentivados à espontaneidade. Não por acaso, nessa esfera fala-se por toda parte o jargão da autenticidade. Esse jargão não é idêntico ao idioma administrativo de antigo estilo [...]. O jargão da autenticidade, por sua vez, põe todo o heterogêneo sob um só guarda-chuva (Adorno, 2020, p. 265).

Na interpretação do pensador, a partir da análise weberiana de “racionalidade”, a sociedade capitalista do final do século passado se mostrava como essencialmente administrada e, para tanto, tudo estava conformado ao padrão planejado. Todo projeto apontava, implicitamente, para metas e resultados. Corrigir o processo não era critério da crítica formativa, mas da objetificação dos resultados que são quantificados a partir dos “produtos” entregues. Nessa linha de pensamento, a educação também é mensurada a partir dos resultados entregues: quantidade de aprovações e reprovações por ano; quantificação do ingresso, permanência e êxito do indivíduo; ranqueamento numérico da capacidade matemática e da linguagem, por meio de notas obtidas por instrumentos internacionais, nacionalizados para a avaliação individual. O acionista requer o retorno do seu investimento.

Essa mesma sociedade foi lida por Bauman como a portadora da liquidificação dos vínculos e dos valores da cultura, assim como da identidade de ser. Em suas obras, o pensador constrói uma reflexão que avalia as relações entre sociedade e indivíduo, pela lógica do consumo. Ao apresentar a lógica das relações na sociedade líquida, Bauman diagnostica os instrumentos empregados por ela para definir as condições da vida. Em sua obra “vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria” Bauman (2008, p. 20) ressalta que “a ‘subjatividade’ do ‘sujeito’, e a maior parte daquilo que essa subjatividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável”.

Nas expressões registradas nos murais, sob o princípio da reflexão sobre “o que te faz feliz?”, não se encontram ideias ou conceitos considerados como fundantes da tradição ocidental. Não se apresentam termos como amizade, família, espiritualidade, cultura, conhecimento, crítica, liberdade, responsabilidade etc. Não por acaso, os termos registrados pertencem às pessoas nascidas entre 2005 a 2009 e formadas em meio ao aumento constante do desenvolvimento tecnológico e da massificação de seus instrumentos. A essa geração são propostos modelos formativos para o desenvolvimento de uma inteligência funcional e instrumental, programada a partir das sugestões implícitas à dinâmica social, esvaziando o sentido individual e social da inteligência, mas também tornando a linguagem rasa em seus aspectos semânticos e sintáticos.

Para além da máquina, a inteligência se artificializa no próprio humano, ora pelo pensamento instrumentalizado, ora assumindo estrategicamente ações sugestionadas. Nota-se uma geração propensa ao silêncio científico (esforço articulado do saber crítico), pois o tempo subjetivo é marcado pela objetivação do tempo em ações estratégicas para o resultado, pelos quais os indivíduos da geração em formação estão e serão avaliados. O significado do ser vai sendo construído a partir do potencial impresso e expresso nos resultados socialmente apresentados, os quais são premiados ou reprimidos, seja em seu tempo de educação ou de vida produtiva.

Bauman diz da geração que se entrega totalmente aos meios de subversão da concretude da vida. Segundo o pensador,



A “morte social” está à espreita dos poucos que ainda não se integraram. O novo pendor pela confissão pública não pode ser explicado por fatores “específicos da idade” – não só por eles, o impulso que leva à exibição pública do “eu interior” e a disposição de satisfazer esse impulso evidências coletadas em todos os setores do mundo líquido-moderno dos consumidores, o que antes era invisível – a parcela de intimidade, a vida interior de cada pessoa – agora deve ser exposto no palco público. Aqueles que zelam por sua invisibilidade tendem a ser rejeitados, colocados de lado ou considerados suspeitos de um crime (Bauman, 2008, p. 21).

Mas, o conceito de felicidade é reformulado a partir da conformidade do indivíduo ao padrão social sugestionado. Para tanto, Bauman é contundente ao afirmar:

O valor mais característico da sociedade de consumidores, na verdade seu valor supremo, em relação ao qual todos os outros são instados a justificar seu mérito, é uma vida feliz. A sociedade de consumidores talvez seja a única na história humana a prometer felicidade na vida terrena, aqui agora e a cada “agora” sucessivo. Em suma uma felicidade instantânea e perpétua. Também é a única sociedade que evita justificar e/ou legitimar qualquer espécie de infelicidade [...], também na sociedade de consumidores a infelicidade é crime passível de punição, ou no mínimo um desvio pecaminoso que desqualifica seu portador como membro autêntico da sociedade (Bauman, 2008, p.61).

Entender aquilo que se encontra implícito nas expressões contidas no mural é imprescindível para uma crítica formativa ao projeto de sociedade que orienta a educação como processo de ajustamento do indivíduo aos meios socioeconômicos e ao político-culturais para a manutenção do *status quo*. Refletir sobre as expressões registradas pelo (as) estudantes pode subsidiar teoricamente as decisões didáticas e os projetos pedagógicos, bem como uma formação para a resistência ao modelo de sociedade em curso. Nesse sentido, o resistir formativo não pode sucumbir à resiliência ao sistema de uma artificialidade intelectual. Enquanto processo, a formação necessita ter clareza sobre as ideologias adaptativas, especialmente a propalada pelo senso comum, bem como pela superficialidade da expressão opinativa. Tanto no primeiro, quanto no segundo caso as ideologias adaptativas fortalecem aquilo que se define como a “pós-verdade” (D’Ancona, 2018).

Voltando a análise para os murais, duas expressões cabem ser destacadas: “dormir” e “comprar”. Estes registros estão fundamentados no movimento histórico-cultural que faz sobressair a característica do tempo presente. Por isso mesmo, o que é revelado pelo particular ou individual demonstra o que no coletivo está inculcado. O pensamento sobre estas expressões nos leva novamente a Bauman, principalmente quando o pensador evidencia os novos valores assumidos pelo imaginário e ativismo do individual. Segundo o pensador,

A busca por prazeres individuais articulada pelas mercadorias oferecidas hoje em dia [...] fornece o único substituto aceitável [...] para a edificante solidariedade dos colegas de trabalho e para o ardente calor humano de cuidar e ser cuidado pelos mais próximos e queridos, tanto no lar como na vizinhança. [...] Os danos colaterais abandonados ao longo da trilha do progresso triunfante do consumismo se espalham por todo o espectro social das sociedades “desenvolvidas” contemporâneas. (Bauman, 2008, p. 154-155).

A percepção dos efeitos formativos sobre as reações registradas nos termos escritos nos murais revela uma possível lacuna que se constitui entre o tempo educativo e o tempo de vida socializada, envoltos pela construção cultural. Há um processo de dissolução histórica entre formação integral do humano e educação especializada. Esse efeito se constitui naquilo que Adorno definiu como semicultura. Para o frankfurtiano, o movimento histórico promovido pela "indústria cultural" (Horkheimer; Adorno, 1985) institui a semiformação, isto é, um processo formativo esvaziado da crítica e permeado pela ênfase na funcionalidade racional e na instrumentalização do conhecimento voltado para a aplicação prática, entendida como produtos de acesso ao mercado. Segundo Adorno (1996, p. 392),

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie.

A atualização do diagnóstico sobre a categoria “formação”, proposta por Adorno, remete-nos às condições daquilo que é contemplado na estrutura das relações sociais capitalistas, muito bem descritas, em nossos dias, por Piketty (2014), Dardot; Laval (2016); Harvey (2018), Mészáros (2021), dentre outros. Contudo, para preservar a crítica dialética, presente na categoria adorniana “formação”, faz-se necessário a compreensão da lógica do esvaziamento da crítica filosófica, promovido pela educação de resultados positivos.

Seria ingenuidade pensar um processo formativo sem que o mesmo pudesse dar a segurança ao indivíduo para agir produtivamente no mundo. Entretanto, é ideológico atribuir à formação a predominância da adaptação do indivíduo ao modelo produtivo, enquanto promotor das forças de produção e consumo, destituído de uma leitura crítica de si, do meio e das relações sociais. O risco é que a educação para resultados pode conduzir à alienação individual pela reificação humana à condição de mercadoria mensurável pelo capital.

Um projeto educativo para a formação integral necessita constituir-se para além dos muros da escola, mas sem estar preso ao *lobby* dos setores produtivos, aportados pela perspectiva consumista. Formar, pela educação integral e integrada, é promover a relação ampla entre os seres humanos (omnilateral), entre o indivíduo e o mundo, fortalecendo a consciência autodeterminada à compreensão, ao entendimento, à ação, à preservação e ao sentido de ser epistêmico, social, político, ético, estético e psíquico.

A relação entre educação e sociedade, definidas pela tendência histórica da atual economia política, é determinante para a compreensão do indivíduo em formação na cultura brasileira. Nesse aspecto, a educação é maior do que o tempo das aulas e não pode apenas focar no intelecto e na

memória, como fatores para o resultado. Pensamentos, sentidos, emoções, ações e reações constituem-se para além dos temas abordados em cinquenta ou sessenta minutos de aula.

A intuição manifesta na análise dos signos impressos nos murais tem o potencial de revelar a influência sempre mais presente do modelo socioeconômico no imaginário e na reação dos (as) estudantes. Mészáros (2008, p. 25) já havia evidenciado esta postura ao afirmar que “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”.

Reposicionar a educação, por meio de um processo lúcido e ampliado, é buscar na filosofia, na sociologia, na história e nas linguagens aquilo que se constitui em fatores determinantes para a organização social. Nesse caso, a crítica filosófica se faz imprescindível para depurar aquilo que se apresenta “naturalizado” na formação da presente geração de jovens. A automaticidade da análise, a partir de resultados, precisa ser confrontada pela crítica autônoma; isto é, uma avaliação sistêmica do processo de educação não pautada exclusivamente nos procedimentos quantitativos, mas aberta aos qualitativos, os quais colocam o indivíduo como ser ético-político, psíquico-epistêmico e estético-produtivo.

É pela crítica formativa que se potencializa a superação da artificialidade racional humana em favor de uma consciência autodeterminada a não reproduzir cegamente o que se configura como determinação histórico-cultural da aceitação da “verdade” ou verdades.

2.2 SUPERANDO A AUTOPROGRAMAÇÃO INDIVIDUAL

As perguntas provocativas dos meses de junho a setembro apontam para o enfrentamento dos desafios individuais. O problema-síntese posto: “do que você tem medo?” é revelador de termos e expressões simbólicas e culturais que estão presentes na vida dos (as) estudantes, pela sua vinculação externa. Destacamos algumas expressões dos murais que dizem das perspectivas dos (as) adolescentes e jovens.

A participação no mural de junho se aproximou a cem registros, superando a dos meses seguintes que alcançaram uma média aproximada a setenta expressões. No mural de junho e nos subsequentes, várias expressões se repetem. Notam-se manifestações que expressam a descontração, a brincadeira com amigos e professores, além de instigá-los a pensarem as suas ações diárias. Recortam-se, aqui, expressões como “medo de prova”, “medo de professor” (a), “medo da reprova” etc. Por outro lado, expressões como “medo de ficar só”, “medo da solidão”, “medo da perda do amor”, “medo de não conhecer o amor”, “medo de perder a fé”, “medo de perder a mãe” e outras revelam, ontologicamente a dimensão da consciência sobre a vida em processo e sobre os possíveis desafios sociais e materiais a serem enfrentados nas tomadas de decisões.

Na perspectiva da subjetividade, o mural reflete a “estrutura” e a “inteligência verbal” (Piaget, 1975, p. 13)² dos (as) estudantes, mediante as quais apreendem, refletem e externalizam as inquietações do meio. É possível perceber as variações dos registros que marcam a passagem das expressões simples para as mais complexas. As causas concebíveis dessa alternância podem fundamentar-se no sentido implícito dos registros.

Nesse decurso do projeto, nos meses de julho a setembro, alguns estudantes já haviam buscado o porquê do mural e das provocações. Provavelmente em razão disso, as expressões se revelaram mais complexas e consistentes diante das provocações. Fica, assim, subentendido que quando o indivíduo compreende um propósito, fazendo-se consciente dele, a sua resposta tende a ser mais profunda, mesmo que a consciência se volta para o peso avaliativo implícito na expressão individual.

Por outro lado, a objetividade do problema posto no mural é “*pro-vocar*” (chamar para fora de si - desafiar) a subjetividade, seja na percepção, na reflexão e na expressão. A provocação permite a compreensão dos valores e dos elementos reais e simbólicos que estão postos na cultura, os quais são assimilados e convertidos em ação/reflexão (e/ou reflexão/ação) a partir da construção cognitiva do (a) estudante, com o significado requerido no meio social-político em que está inserido. Por isso, a compreensão do que se faz, do porquê se faz e do como se faz revelam a importância de um currículo centrado na formação da consciência crítica.

Sendo assim, a análise sobre a fundamentação formativa dos participantes, expressa em seus registros, parece apontar para abordagens conceituais e operacionais distintas. Nota-se que a situação problema posta pelo enfrentamento dos desafios revelam o “medo” (ou medos), em muitos aspectos, podendo configurar-se para alguns (as) estudantes apenas em expressões terminológicas empregadas e, para outros (as), pode estar carregada de experiência ou de apreensões socioculturais. .

A correlação entre termo (palavra) como expressão cultural e como conhecimento ou experiência promove o confronto com uma temática que envolve, tanto a filosofia, quanto a pedagogia: a relação “sujeito” e “objeto”. Tal relação é construída na cultura ocidental, especialmente a partir da perspectiva epistemológica e axiológica. Cognoscente e cognoscível se articulam pelas condições de saber e de agir, às quais se pautam em fatores biológico, psíquico-emocional e sociocultural que direcionam a dinâmica da vida humana para um sentido de ser.

Os (as) estudantes deixam, em seus registros, algo consignado pela cultura a que pertencem, mas sem se reduzir a isso. Lida na perspectiva de Vygotsky (2001, p. 169.)

O processo de formação de conceitos é irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação de

² Em consonância com Kesselring (2008, p. 78), apresentamos o conceito de “estrutura” em Piaget como “[...] um sistema com leis ou propriedades totalizantes, [...] um sistema de transformações que, enquanto sistema possui as suas leis próprias e que precisamente em razão de suas transformações se conserva ou se enriquece [...]. Uma estrutura engloba os três aspectos de totalidade, transformação e autorregulação”.



conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente.

Não obstante, faz-se necessário evidenciar que a proposição assumida por Vygotsky parte de uma análise sociocultural distinta da cultura brasileira, representada nos murais. Contudo, ressalta-se também que o modelo social que envolve os (as) agentes participativos dos murais é decorrente da construção cultural burguesa europeia, a responsável historicamente pela influência na estrutura social, religiosa e econômica dos países colonizados, mas também norte-americana, que promove o pragmatismo e o utilitarismo. Por essa razão, é possível compreender nos murais aquilo que Walter Benjamin delimitou com “cultura da infância”, mas que se encontra carregada de determinações sistêmicas. Segundo Sanches (2017, p. 29),

O ideal do ajustamento da classe operária ao *status quo* é ensinado já na infância, para que a criança viva-o como possível, sem almejar se desviar dele, rumo ao adulto adaptado e íntegro, o cidadão burguês. Tal interesse em modelar a criança é algo que carrega consigo não somente a ideia de classe, apesar de ela compor intensamente o repertório dos ensinamentos, essa ânsia reside também no fato de o adulto ser o fim da criança como processo natural de seu desenvolvimento. Portanto, cabe aos modernos pensar meios de como educá-la, moldá-la para este fim.

É de extrema importância recompor esse pensamento de Benjamin, dialogando-o com a construção do imaginário individual e social dos estudantes que atuaram nas expressões dos murais, seja para entender o processo de infantilização do adulto ou da maturação do infante, inclusive por meio de suas expressões.

Fugindo da “modelagem de pessoas” para a retomada da possibilidade da “*produção de uma consciência verdadeira*” (Adorno, 2006, p. 14. Grifo do autor), pela educação de estudantes de 14 a 18 anos (em média), colocamo-nos diante do paradoxo educacional. Trata-se do campo da disputa implícito entre o currículo oficializado nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC’s) frente às influências das diretrizes e orientações educacionais elaboradas pelos organismos internacionais para a América Latina e Caribe, além daquela específicas de corporações empresariais que fazem da educação a produção de sua riqueza.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO MITO PEDAGÓGICO NEOLIBERAL

A educação parece compor um sentido conceitual “naturalizado” na cultura brasileira, a ponto de tornar-se objeto de debate por pessoas que não possuem formação ou pesquisa na área. Inclusive, várias posturas expressas a partir ou sobre a educação revelam a ingênua proposição do senso comum. Sem dúvidas, a educação é terreno de disputas, não somente didático-pedagógicas, mas também

econômica, política e religiosa. A construção de uma política educacional já traz consigo os elementos definidos pelo grupo (ou grupos) que representa o poder econômico.

Enquanto assunto popular, o termo compôs a base do discurso da extrema direita no Brasil na última década, embasando uma perspectiva conservadora e até reacionária. Por outro lado, compôs o terreno sobre o qual o capitalismo lançou raízes para fazer germinar um modelo de escola que tem a missão de adaptar o indivíduo às demandas produtivas, instrumentalizando a percepção (Ger, 2012) (estética do simulacro)³, a reflexão (epistemologia positiva)⁴, a ação para a criatividade (em referência ao novo) e a ação criadora/empreendedora, voltadas à produção de capital.

Quando o processo formativo é subsidiado pelo projeto neoliberal, a prerrogativa de uma educação integral (epistêmica, ética, política, psíquica, estética etc.) se faz fetiche no discurso das políticas educativas e se mitifica nos programas formativos em que a “nova formação”, ou “novas pedagogias” para o tempo presente se transformam em mito de si mesma. O humano em processo de formação tende a ser convertido em peça modelar do padrão que inspira e regula a realidade.

A organização de “saberes” é assumida tecnicamente para corresponder ou responder aos ditames dos organismos internacionais, os quais pautam numericamente o padrão da qualidade. Os fundamentos e as finalidades formativas são realinhados em vista do ajustamento requerido prioritariamente para a produção. A formação se transfigura em ajustamento, adaptação e instrumentalização do saber. É evidente que esses fatores são necessários na contemporaneidade. Contudo, não podem representar nem o fundamento e nem a finalidade de uma educação que se propõe ser emancipadora.

Frente a isso, a filosofia nos coloca diante de uma reflexão necessária: qual a intencionalidade que se oculta na proposição do currículo formativo?

Destaca-se, de início, que o primado do currículo colonizador (Machado; Alcântara, 2020) sempre se imporá sobre as lutas e as conquistas da educação realizadas pelos países do terceiro mundo. A ideologia da superioridade cultural civilizatória (Dussel, 1993), expressa também na regulação científica europeia e norte-americana, faz-se autoridade no processo de regulamentação formativa de políticas públicas e de planos educacionais àqueles países estigmatizados como subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Entretanto, qual o vínculo entre essa conjuntura com as expressões registradas nos murais?

Os (as) estudantes estão imersos na cultura que os (as) forma. Contudo, tal imersão é naturalizada como processo histórico-social. Estar imerso (a) no constituído movimento histórico-social não representa, necessariamente, ser consciente, tão pouco ser “protagonista” do mesmo. O pensamento operacional e instrumental é estimulado, desde a infância, para servir à busca por

³ Ger (2012) caracteriza a tendência da estética do simulacro.

⁴ Silvino (2007) ajuda na compreensão da referida tendência.

resultados esperados e determinados, social e economicamente, como primazia. Por outro lado, o ajustamento e a funcionalidade racional são integrados ao padrão produtivo e social de vida. Até a noção de pensamento crítico é revestida de uma operacionalidade que se coloca como analítica, não ao ajustamento, mas a divergência ao padrão formativo assumido. A racionalidade que se pretende esclarecida e crítica reveste-se da irracionalidade que legitima a reificação do humano, tornando-o objeto do sistema produtivo. Instaure-se, para a sobrevivência individual, a luta diária de todos contra todos, compreendida na busca por emprego, na manutenção do padrão de vida, na superação do outro por maior salário, enfim, por uma competição desenfreada.

A busca pela suplantação da irracionalidade que se constitui a partir do modelo de educação neoliberal se mitifica na proposição de uma educação integral, mas que responda instrumentalmente ao sistema capitalista. Em si, essa postura já se mostra contraditória. Isso porque, desde a infância, o indivíduo é envolvido por uma educação que premia uns (aprovação, pelos melhores desempenhos) e castiga outros (aprisiona, no tempo, os de baixo desempenho). Por isso, faz-se necessário o resgate de um processo formativo amplo, que permita a formulação de um pensamento crítico sobre os programas educativos que nascem sob a batuta do maestro do mercado: o neoliberalismo.

Ora, se a crítica imanente à educação é pressuposto para uma emergência da crítica sobre o processo educativo, então educar para a criticidade é elevar a proposta formativa para superar a automaticidade que encarrega as instituições educativas de agirem a partir da mensuração do sucesso adquiridos nos índices avaliativos. Sim! Estes dados são importantes como meio, mas a finalidade é a formação humana integral, pois não há humanidade na frieza dos resultados que somente levam em conta as metas, excluindo-se da responsabilidade ontológica, antropológica e ecológica.

O mito neoliberal de uma educação integral se constitui a partir da razão positivista, utilitarista e pragmatista, as quais fundamentam diferentes composições curriculares, postas a serviço do sistema capitalista, cujo foco é minimizar o tempo para maximizar os resultados. Nesse sentido, uma das posturas da filosofia é trazer à racionalidade o que vai sendo estabelecido, nas relações sociais, como hábito. Questionar o óbvio é superar a irracionalidade presente no operacional. Fazer pensando e pensar fazendo é a atividade implícita da *práxis* libertária.

Nesse sentido, o projeto mural, realizado no Campus Avançado Goioerê, do Instituto Federal do Paraná, o qual buscou a captação e exposição de pensamentos de estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, pode ser entendido como meio revelador do mito da educação integral que também se faz presente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Com a Rede, os Institutos Federais nascem da perspectiva de reconstrução de um projeto de nação. Contudo, enquanto instituições do Estado, a Rede e os Institutos vão sendo incorporados na dinâmica do capital e, a partir dos percursos históricos (apenas 15 anos), são remodelados e enfraquecidos pelo espírito neoliberal que exerceu influência política e financeira na alta gestão, bem



como na composição do currículo adaptável ao cenário, e na mentalidade pequeno-burguês (Althusser, 1980) de muitos servidores que não incorporaram a filosofia institucional.

A crítica é salutar, pois ela expõe do trabalho educativo também como instrumental e funcional. A compreensão educativa é determinante para a reposição da intelectualidade que compõe o IFPR, para além da mera retórica sofista do convencimento. A educação se dá em meio pela divergência pela diversidade, integradas no processo dialógico e dialético para o aprofundamento do conhecimento. Contudo, essencialmente voltado para a humanidade, materializada nos (as) estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, entendida como processo, congrega diferentes pessoas, com suas distintas culturas, manifestas em diferentes faixas etárias. No Brasil, a educação escolar se define a partir dos níveis e das etapas do ensino. No primeiro nível escolar tem-se a educação básica, constituída pelas etapas da educação infantil (0 a 6 anos), ensino fundamental (7 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos). No segundo nível, tem-se a educação superior, que abrange os cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão.

O presente ensaio contemplou o recorte temporal dos 15 a 18 anos, que corresponde a etapa do Ensino Médio Integrado, ofertado no Campus. Nessa faixa etária estão presentes as influências sedutoras das redes sociais, o acirramento do gosto e a abertura ao consumo, além de todo o arcabouço formativo exigido pela sociedade. Ressalta-se que o tempo da escola – as 5 horas dedicadas às aulas e mais outras horas dedicadas aos projetos, monitorias, atendimentos – é confrontado ao tempo do prazer midiático, do gosto lúdico pelos jogos eletrônicos, das redes sociais e de outras manifestações culturais que são próprias da contemporaneidade.

Nesse processo, a fixação pelo virtual acompanha o (a) estudante, inclusive em sala de aulas, pelo uso irracional dos smartphones. A dependência das ferramentas midiáticas em sala e nos espaços de convivência é notória. Dificilmente se encontra um grupo de amigos conversando. Na sua maioria, mesmo ocupando os sofás, sentados próximos uns aos outros, a interação não é entre humanos. Mas, entre homem e mídias. Nesse processo de formação, as descobertas, os confrontos, as frustrações, os desafios e os medos são naturais. Entretanto, não podem ser naturalizados ou postos ao serviço da estratégia capitalista da busca pela “eficiência” e da “eficácia”, a qual submete o ser humano à mecanização e mercantilização de seu existe.

Ao ser proposto, também pela bibliotecária do Campus Avançado Goioerê, o projeto serviu para estimular os registros pessoais a partir de problemas implícitos à dinâmica da vida de cada manifestante. Contudo, a dinâmica da *práxis*, constituída pela observação, compreensão, reflexão, ação e avaliação, foi analisada também como desafio para uma compreensão filosófica sobre o processo formativo da etapa educativa do Ensino Médio.



As observações sobre os murais, bem como a reflexão crítica sobre o pensamento formulado por meio delas, abrem-se como uma possibilidade real para repensar os desafios implícitos nessa etapa formativa. Isso o ensaio procurou fazer a partir das constatações feitas pela teoria crítica. No diagnóstico desse processo tornou-se possível a percepção dos elementos que corroboram com o espírito burguês e com a cultura do consumo.

Tais elementos podem revelar que a noção de educação integral que compõe o discurso neoliberal de educação se mitifica numa ideia de autonomia, dirigida pela força reguladora da eficiência produtiva. Nela, a classificação dos melhores, dos medianos e dos inferiores é reforçada nos índices numéricos da quantificação pela nota de zero a 100, ou nos conceitos pretensamente qualificadores (mas classificadores) do insuficiente, suficiente, bom e excelente.

Estar ciente sobre as forças reguladoras das políticas educacionais, bem como sobre os valores socioculturais e político-econômicos que se sistematizam na construção do currículo, mostra-se como potencial crítico para expor os vieses ideológicos do neoliberalismo, disfarçados em projetos formativos reguladores da mão de obra que tem fortalecido o “privilégio da servidão” (Antunes, 2020).

O espaço e o tempo da escola não estão isentos das intervenções externas. Educação, cultura e sociedade estão integradas e inter-relacionadas com a dinâmica do tempo presente. Frente a isso, a análise do projeto revelou que a organização escolar e o currículo constituem terrenos de disputas político-econômica. Por isso, são assumidos como meios de ajustamento sociocultural aos padrões determinados pelos mecanismos de controles. Por outro lado, evidenciou a implícita correlação entre educação e a instrumentalização racional em favor de uma dinâmica produtiva, inculturada nas expressões coletadas.

A crítica sobre o modelo escolar é determinante para o enfrentamento da educação como processo de formação epistêmica, política, ética e estética, entendido como prerrogativa inculturada no (na) estudante. A formalidade educativa, que regula a construção do calendário acadêmico, que rege o início e fim do tempo correspondente semanal e bimestralmente aos componentes curriculares, que gerencia a eficácia do aprendizado, premiando mercadologicamente os que conquistam seus espaços em cursos superiores, tem sido regida por uma mentalidade também instrumentalizada.

Por outro lado, os indicadores de resultados têm instrumentalizado os gestores a se tornarem cada vez mais reguladores do marketing institucional. São forçados, anualmente, pelos critérios administrativos da eficácia (capacidade de matricular estudantes) e eficiência (capacidade de manter os estudantes), a dirigirem a instituição pelo efetivo padrão dos “relatórios de gestão”. A crítica formativa se esvazia e assume a dinâmica do ajustamento: eis um dos critérios implícitos para se permanecer nos cargos de confiança ou não pôr em risco a possível reeleição à direção eficiente.

A formação pode ser “trans-formada” por aquilo que seria um posicionamento fundamentalmente educativo, se realmente houvesse o enfrentamento do projeto que procura apenas



ajustar e instrumentalizar indivíduos aos processos. Por isso mesmo é que se pergunta sobre qual é a finalidade e o fundamento formativos da educação que acontece nos Campi do IFPR. Também é necessário elevar a questão ao patamar maior, no sentido de que se há realmente um projeto formativo em construção no IFPR que contemple a real formação integral e integrada de nossos (as) estudantes, sejam os (as) da Formação Inicial e Continuada de trabalhadoras e trabalhadores, os (as) do Ensino Médio Integrado à formação técnica, bem como os (as) da educação superior.



REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Cultura e administração. In.: ADORNO, Theodor W. Indústria Cultural. Traduzido por Vinícius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020. P. 241-273.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Revista Educação e Sociedade, n. 56, p. 388-411, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ALTHUSSER Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BAUMAN, Zygmunt. Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.
- D'ANCONA, Matthew. Pós-Verdade: A nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News. São Paulo: Faro Editorial, 2018.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A Nova Razão do Mundo: Ensaio Sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUSSEL, Enrique. O eurocentrismo. In: DUSSEL, Enrique. 1942: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. P. 17-26.
- GER, F. R. R. A Estética do Simulacro. Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 16, n. 1, 2012. DOI: 10.1590/rbcc.v16i1.804. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/804>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- HABERMAS, Jürgen. Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social. Vol. I. 3ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.
- HARVEY, David. A Loucura da Razão Econômica: Marx e o Capital no Século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.
- HONNETH, Axel. Reificação: um estudo da teoria do reconhecimento. Traduzido por Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.
- KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. 5ª ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- KESSELRING, Thomas. Jean Piaget. Tradução de Antônio Estevão Allgayer e Fernando Becker. 3ª ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.
- LUKÁCS, György. Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MACHADO, E. Ricardo (Dedy); ALCÂNTARA, C. Nunes. Vozes inauditas em um currículo colonizado: 'Eu quero um país que não está no retrato'. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.106509. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/106509>. Acesso em: 24 nov. 2023.



MÉSZÁROS, Istiván. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istiván. Para além do Leviatã: crítica do Estado. São Paulo, Boitempo, 2021.

PIAGET, Jean. Nascimento da inteligência na criança. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PIKETTY, Thomas. O Capital no Século XXI. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

REBOUL, Olivier. Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: Edições 70, LTDA, 2017.

SANCHES, Eduardo Oliveira. Cultura da criança e modernidade: experiência e infância em Walter Benjamin. 2017. 164 f. Tese (Doutorado em Educação)—Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus de Presidente Prudente, 2017.

SILVINO, Alexandre Magno Dias. Epistemologia positivista: qual a sua influência hoje? In: Psicologia: Ciência e Profissão. v.27 n.2 Brasília jun. 2007. P. 276-289. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200009#*a. Acesso em: 20 set. 2023.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.