



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
CAMPUS CATU**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

**CATU
FEV/2017**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

CAPÍTULO V

CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM AS ATIVIDADES ACADÊMICAS

5. PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM AS PRÁTICAS ACADÊMICAS

Fazer um parágrafo introdutório ao capítulo

5.1 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. (SAVIANI, 2011)

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano, ou seja, o mundo da cultura.

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente

produção, em escala cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo pode ser traduzido como “trabalho material”. (SAVIANI, 2011)

Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida como sendo “trabalho não material” (SAVIANI, 2011)

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Enfim, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.

Do ponto de vista da educação os diferentes tipos de saber ou de conhecimento tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, lógico, racional, artístico, estético, conhecimento axiológico, religioso e, mesmo, o conhecimento prático e teórico, não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. (SAVIANI, 2011)

Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale à pena enfatizar, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2011)

E a produção desse saber objetivo perpassa pelo processo de uma educação dialógica que segundo Freire (2005) estabelece o diálogo entre os homens, mediatizados pelo mundo.

Mas para o estabelecimento desse diálogo faz-se necessário que se tenha um profundo amor ao mundo e aos homens. Pois, “se não amo o mundo, se não

amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo" (FREIRE, 2005, p.92).

Além disso, não há, por outro lado diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. Por outro lado, o diálogo também não se estabelece se não houver uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. (FREIRE, 2005)

Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Um pensar crítico. Um pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (FREIRE, 2005)

Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante movimento e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. Muito pelo contrário, banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.

Em uma educação libertadora valoriza-se a materialização dos sonhos em que aqueles que se encontram oprimidos tenham condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

No que tange a gestão de sonhos, Klink, sentencia:

São muitas as pessoas que, por alguma razão, planejam, planejam por anos e nunca partem. Com as mais curiosas explicações: ou procurando aperfeiçoar, cada vez mais um projeto, ou aguardando o momento apropriado. Certamente, as âncoras imaginárias acabam prendendo muita gente, e isso faz com que seus projetos nunca sejam realizados. (2000, p.15)

Diante do exposto a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus Catu, ao desprender-se das âncoras imaginárias, estabelece como horizonte, refletir os anseios de uma sociedade marcada pela luta por consolidação dos ideais democráticos do século XXI e pela concepção de uma educação voltada para a formação integral do sujeito.

Vale enfatizar que se vive em uma sociedade, na qual, cada vez mais a complexidade e a modernidade é fluida, amparados na desregulamentação, na liberalização, na flexibilização, privilegiando o individualismo e a privatização,

colonizando o mundo da vida, tornado a convivência social um ambiente competitivo, ou seja, um espaço de luta de todos contra todos. (BAUMAN, 2001)

Ambientado em uma sociedade individualista e extremamente competitiva a escola torna-se um espaço privilegiado para o estímulo ao debate de ideias, e neste sentido, um espaço de estabelecimento de saberes necessários e fundamentais, na formação de seres humanos capazes de compreenderem as possibilidades do conhecimento e seus limites e erros. Contribuindo assim para o educando refletir sobre as incertezas, a fim de estimular uma educação que conceba a humanidade como uma comunidade planetária.

Neste sentido a educação que se pretende estimular no IF Baiano Campus Catu, não deverá ser fragmentada e fechada em áreas de conhecimento sem estabelecer relações com as demais áreas do saber. Mas uma educação voltada à formação para o enfrentamento da racionalização empobrecida da realidade e amparada na crença da necessidade em estabelecer vínculos entre a vida cotidiana e os conhecimentos acadêmicos, cultivados pelas noções de complementaridade, continuidade e totalidade.

O princípio norteador da educação do IF Baiano *Campus Catu* será pautado na compreensão de que o conhecimento, resultado dos saberes construídos pela humanidade, estará em reavaliação permanente, levando em consideração que é um construto inacabado em contínua transformação refletindo as diversas nuances ocorridas na realidade social.

Como afirma Libânio (1991, p.166) "o objetivo da escola, assim, será garantir a todos o saber e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, como condição para a redução das desigualdades de origem social."

Corroborando com esse pensamento, o IF Baiano *Campus Catu* considera que a educação tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste sentido vislumbra a oferta de educação que contribua para a formação de cidadãos conscientes, conhecedores da sua realidade e capazes de nela interferir sendo sujeitos da sua história, mas também solidários, imbuídos do compromisso com o bem comum e com a luta contra as injustiças sociais.

5.1.1 CONCEPÇÃO DE HOMEM E PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO HUMANA

Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo (MORIN, 2003). Assim sendo ao questionar: “Quem somos?” “De onde viemos?”, “Onde estamos?”, e “Para onde vamos?” Reflete-se a constante dúvida da origem humana enquanto ser cósmico e espiritual.

O Homem se encontra no gigantesco cosmos em expansão, constituído de bilhões de galáxias e de bilhões de estrelas. Sua estrutura se constitui em uma porção de substância física que se organizou de maneira termodinâmica sobre a Terra; por meio de imersão marinha, de banhos químicos, de descargas elétricas, adquirindo assim a Vida.

Compreendo que o Homem é um ser vivo dentro do planeta Terra, este depende vitalmente da biosfera terrestre; devendo assim reconhecer a sua identidade terrena, física e biológica.

A importância da hominização é primordial à educação voltada para a condição humana, porque mostra como a animalidade e a humanidade constituem juntas, dois vetores da mesma realidade que representa o ser humano.

A antropologia pré-histórica mostra-nos como a hominização é uma aventura de milhões de anos, ao mesmo tempo descontínua — surgimento de novas espécies: *habilis*, *erectus*, *neanderthal*, *sapiens*, e desaparecimento das precedentes, aparecimento da linguagem e da cultura — e contínua, no sentido de que prossegue em um processo de bipedização, manualização, erguimento do corpo, cerebralização, juvenescimento (o adulto que conserva os caracteres não-especializados do embrião e os caracteres psicológicos da juventude), de complexificação social, processo durante o qual aparece a linguagem propriamente humana, ao mesmo tempo que se constitui a cultura, capital adquirido de saberes, de fazeres, de crenças e mitos transmitidos de geração em geração (MORIN, 2003, p.51)

Dessa forma a hominização conduz a uma nova etapa evolutiva onde o ser hominídeo humaniza-se, ou seja, além do princípio biofísico apresenta-se o princípio psico-sócio-cultural-espiritual, um remetendo ao outro.

Diante do exposto, o ser humano não pode ser conhecido e compreendido unicamente a partir da cosmologia, da física, da biologia, da psicologia..., pois se deve levar em consideração a plenitude e integralidade da condição humana.

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Dessa forma os seres humanos, devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

Em outras palavras, a formação humana deve cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Enfatizado por Morin, “é preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. (2003, p.55)

Nessa perspectiva, a formação humana ampliada, exige correlacionar o processo de ensino e aprendizagem com a diversidade humana, cultural, política, econômica e social, compondo eixos essenciais na formação de seus currículos e de seus componentes curriculares, em que a articulação dos diversos tipos de conhecimentos e a inovação tecnológica são elementos basilares para construção de uma aprendizagem correlacionada com outros saberes, que não só os saberes disciplinares.

5.1.2 Concepção de Educação e sua relação com o mundo do trabalho

Nas últimas décadas, as formas como a informação e o conhecimento se disseminam na atualidade trazem significativas mudanças para as relações econômicas, políticas e socioculturais e se refletem diretamente na vida do cidadão e nas demandas de formação para atender as necessidades do desenvolvimento econômico e social. O avanço da Ciência e a emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas redes de tecnologias da informação e da comunicação, que começaram a tomar forma na década de 1960, e vem se difundindo de forma desigual pelo mundo, vem provocando uma transformação estrutural multidimensional em processo no planeta.

Dois conceitos são fundamentais à noção dessa sociedade que se constitui em torno das redes digitais: a desterritorialidade e a destemporalidade. Conceitos

associados ao processo de superação das fronteiras espaço-temporais impostas nos anteriores espaços de construção de disseminação da informação e do conhecimento. Isto se dá porque as atuais tecnologias estão em domínio público, sendo amplamente disseminadas em todos os lugares e a todo momento, formando um entrelaçamento de relações que alcançam a esfera mundial. Como nos afirma Castells (2006, p.18), “a sociedade em rede é global” e as tecnologias digitais da informação e da comunicação são a coluna vertebral desta sociedade.

Globalização e TIC relacionam-se num complexo e dinâmico processo de reorganização da estrutura da sociedade provocando impactos, tanto nas formas como os estados-nação se (re)estruturam, como no próprio cotidiano da vida das populações e dos indivíduos sociais (FRÓES BURNHAM, 2004).

O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de *performance* superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projectos e as decisões de cada sociedade, precisamos de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede (CASTTELS, 2006, p. 19).

Este chamado de Castells nos soa também como um alerta à realidade multifacetada que é impressa por vários setores que já se apropriaram da ciência e das tecnologias, que vem através delas ampliando as possibilidades de disseminação de seus valores e de instituindo práticas que atendem à seus objetivo e interesses e, consequentemente, trazem impactos na vida de todos e no ambiente no qual estamos inseridos.

O setor econômico, por exemplo, tem promovido mudanças radicais nas suas estruturas de produção, distribuição e gestão. A transnacionalização da economia, a (re)articulação dos mercados, as formas de distribuição internacional da produção e do trabalho, a (re)organização dos processos produtivos são demonstrações de como as TIC e as redes digitais são usadas por este setor para atingir seus interesses e objetivos (FRÓES BURNHAM, 2000).

Dessas mudanças emergem novas necessidades para as empresas, exigindo-lhes a capacidade de inovação e criatividade e, em consequência, crescem as pressões sobre os trabalhadores, deles são exigidos alto nível de qualificação e a capacidade de usar conhecimento novo para aumentar a produtividade. Já se fala em trabalhador “autoprogramável”, quando se refere à capacidade deste “se reprogramar em habilidades, conhecimento e pensamento segundo tarefas mutáveis num ambiente empresarial em evolução” (CASTELLS, 1999, p. 77). Já se fala em aprendizagem ao longo da vida, na intenção da qualificação contínua dos trabalhadores para as mudanças que já se anunciam cada vez mais frequentes e em um menor período de tempo.

Baseando-se em estudos feitos a partir da análise sobre a evolução do mercado de trabalho no período do pós-industrialismo, em sociedades com considerado avanço tecnológico¹, Castells (1999 p. 267) percebeu que “conhecimento e informação, sem dúvida, parecem ser as fontes principais de produtividade e crescimento nas sociedades avançadas”. Este autor aponta algumas características comuns, nas estruturas de emprego nessas sociedades, que trazidas à luz das exigências da qualificação do cidadão-trabalhador, trazem preocupações com o destino das pessoas que já vinham à margem do mercado de trabalho.

Primeiramente esse autor (Castells, 1999, p. 265), afirma que as sociedades avançadas caminham para o “informacionalismo” das suas estruturas de emprego, referindo-se ao modo com organiza seu sistema produtivo em torno de princípios da maximização da produtividade baseada em conhecimentos, exigindo tanto o investimento no desenvolvimento e na difusão de tecnologias da informação, quanto à presença de recursos humanos capacitados para a sua utilização.

Uma segunda característica apontada por Castells (1999) refere-se à redução da presença humana nas atividades da indústria e um aumento desta presença nas atividades de serviços, dentre elas: os serviços ligados à produção, que são considerados estratégicos, provedores da informação e do suporte para

¹ As sociedades analisadas por Castells foram dos países do G7 (Estados Unidos, Japão, Alemanha, França, Itália, Reino Unido e Canadá), principais países capitalistas que compunham o cerne da economia no período estudado, de 1970 a 1990.

aumentar a produtividade e a eficiência das empresas, tais como atividades de produção de equipamentos de precisão e atividades de conserto e manutenção; os serviços sociais, que se referem à assistência social por parte do Estado, das empresas e da sociedade civil organizada; os serviços de distribuição, que combinam transporte e comunicação; os serviços pessoais, que englobam as atividades de atendimento ao público, comuns a bares, restaurantes, recepções em hotel, entre outros. Esta migração de setor acontece devido às inovações tecnológicas e organizacionais na indústria, cujos postos de trabalho antes assumidos pelo ser humano, vêm sendo substituídos cada vez mais pela mecanização e automação tecnológica, principalmente robôs e computadores que realizam as atividades rotineiras e repetitivas, que podem ser programadas. Desta forma, o trabalhador da era industrial, “treinado” para o exercício laboral, perdeu espaço neste novo cenário, a automação tomou o seu posto.

Como terceira característica Castells (1999, p.269) apresenta a expansão das “profissões ricas em informação”, na qual se apresenta a crescente importância dos cargos de administradores, de técnicos e dos profissionais especializados e o aumento de funcionários administrativos e de vendas, cargos estes geralmente assumidos por uma elite com maior grau de instrução. Em paralelo, houve um declínio das profissões de artífices, operadores e produtores rurais, e embora nenhuma tenha deixado de existir, mas tentam se reerguer a partir da redefinição e da criatividade dos seus profissionais.

Fato é que setor econômico não tem só reconhecido a necessidade de uma nova qualificação por parte dos trabalhadores para atender às demandas do desenvolvimento econômico, reforçando a necessidade da existência do trabalhador mais qualificado para a atuação no mercado, como tem interferido na educação do trabalhador, moldando cursos e influenciando as políticas públicas destinadas à esta educação.

Por isso, as propostas de qualificação do trabalhador assumidas pelas empresas privadas requerem atenção. É necessário indagar à que interesses e objetivos se destinam, pois como alerta Freire (1987), não existe a educação neutra, toda prática educativa carrega valores e interesses dos seus patrocinadores e executores.

Porém, não somente o setor econômico está provocando pressões sobre a qualificação dos cidadãos. O setor de comunicação também carrega valores e interesses que precisam ser refletidos criticamente por seus usuários e, em especial pelo sistema educacional, na formação de seus sujeitos.

Percebe-se que por trás dos investimentos do setor de comunicação existem os interesses de controle e principalmente da mercantilização da informação, necessitando de uma massa de consumidores que a mantenha. Pouco se tem investido na promoção de espaço de construção do conhecimento e na democratização de seu acesso.

Observamos que a criação de um exército de consumidores da informação tem sido reforçada pelas tecnologias digitais. Santaella (2010) e Bauman (1999), consideram que a revolução digital fez emergir um novo tipo de linguagem e a caracterizam como uma linguagem líquida, fluida, que se adapta a vários espaços (rádio, tv, cinema, *ebook*), imprime várias formas (texto, imagem, som, vídeos, etc) e principalmente institui novas formas de relações, novos comportamentos, novos valores individuais e coletivos, difundindo-se o que se denomina de *cultura digital* (FAGUNDES, 2008; PRETTO, 2008) ou *cultura de internet* (CASTELLS, 2003) ou ainda *cibercultura* (LEVY, 1999; LEMOS, 2003; SANTAELLA, 2010). A esta cultura daremos enfoque especial, pois é através dela que o cidadão comum, aquele que utiliza os diversos recursos de comunicação no dia a dia, está cada vez mais sendo induzido ao uso dessas tecnologias e muitas vezes de uma forma não emancipatória, tendendo a se tornarem apenas consumidores de tecnologia, contribuindo também desta forma para os interesses mercadológicos que esmeram por uma demanda cada vez maior de vendas de produtos tecnológicos.

Fato é, que coletivos sociais têm moldado o mercado de trabalho, de acordo com seus interesses. Por estes dois exemplos de influências de setores, o econômico e o das comunicações, apesar de apresentados de forma resumida e resumindo-se a eles, fica explícito como as mudanças provocadas pelo avanço científico e, principalmente, o tecnológico têm ampliado o poder dos detentores do capital que continuam a intervir na educação dos trabalhadores.

Assim, é importante ter conhecimento de que a relação educação e trabalho, trata-se de um campo de concepções em disputa. Em outras palavras, a educação, sobre o enfoque da formação do trabalhador, vem sofrendo interferências de coletivos sociais que tentam moldá-las de acordo com seus interesses.

Historicamente percebe-se a prevalência dos interesses econômicos, formatando o processo de ensino aprendizagem para a capacitação para o atendimento as demandas do mercado de trabalho. Esta concepção dominou a educação profissional no Brasil por muitos anos e até nos dias atuais impõe seu espaço e forças, sempre exercendo pressões nas iniciativas de formação dos trabalhadores.

Na contramão desta ideologia apontam-se os grupos com concepções humanísticas, que fomentam as discussões sobre a educação integrada, com perspectiva a formação para o mundo do trabalho. Na perspectiva da educação integrada, não se descarta o “saber fazer”, mas também não o privilegia, porém o amplia para o “saber fazer, saber aprender, saber ser e saber conviver”, por meio da capacidade de mobilizar o conhecimento, habilidades, valores atitudes e emoções” (MACHADO, 2011, p. 339).

O conhecimento destas disputas é fundante, pois contribui para a percepção de que a educação não é neutra e, portanto, dá subsídio a condução do trabalho educativo, que precisa estar evidenciado “a favor de quem” está sendo realizado.

O IF Baiano Campus Catu corrobora com as concepções humanísticas e preocupa-se para que a formação do cidadão não limite-se as imposições mercadológicas, mas que forme um cidadão que possa atuar de maneira criativa e crítica no mundo do trabalho, exercendo tanto sua função técnica, como seu papel de cidadão crítico e participativo.

Nesta perspectiva, o IF Baiano Campus Catu norteia a oferta de seus cursos no sentido da Educação Integrada, que se constitui em uma proposta que vislumbra a “articulação dos saberes”. O Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio concepciona esta articulação como a “conexão entre partes, nesse caso, a educação profissional e os níveis da educação nacional” (BRASIL, 2006, p.7). O IF Baiano Campus Catu, amplia esta concepção, definindo-a como proposta que indica a conexão entre os saberes

vivenciais dos estudantes, a educação profissional e os níveis da educação nacional.

Fundamentado nesse documento, o IF Baiano Campus Catu, vislumbra o mundo do trabalho como espaço profícuo a aprendizagem e nele busca o diálogo para o trabalho educativo, considerando: o Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como categorias Indissociáveis da formação humana; o trabalho como princípio educativo; a relação parte-totalidade na proposta curricular. Dessa forma, o IF Baiano Campus Catu, considera que contribui para a formação humana integral dos sujeitos da educação, seja este o estudante, que está em pleno processo de desenvolvimento, seja o profissional de educação, que ao atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, também se forma, nas articulações com os saberes dos estudantes, com as outras áreas do conhecimento e no diálogo com o mundo do trabalho.

5.1.3 Educação e sua relação com a Ciência e a Tecnologia

O ser humano construiu sua maneira de intervir no meio, através do conhecimento e da técnica. Em outras palavras, percebe-se que a natureza humana desenvolveu as capacidades de “conhecer” e de “fazer”, utilizando-as para suprir as próprias necessidades e de planejar os meios para satisfazê-las.

Dessa forma, ao produzir os meios necessários à sua sobrevivência o ser humano produz conhecimentos e técnicas que, sistematizados no âmbito das relações sociais e por um processo histórico, compõem a ciência e a tecnologia.

Nessa perspectiva, a relação Ciência e Tecnologia, representa o conhecimento em consonância a técnica como um construto social pela qual a estruturação da realidade elevada ao plano do pensamento se materializa no concreto empírico para a representação fenomenológica. Portanto, a esta relação devemos acrescentar um elemento, a “Sociedade”, compondo a tríade “Ciência, Tecnologia e Sociedade”, reconhecendo que qualquer tentativa de dissociabilidade destes elementos é um retrocesso em termos de compreensão da complexidade natural desta relação.

Apesar da grande expansão da ciência e da tecnologia, nas últimas décadas, é importante registrar que o acesso aos seus conhecimentos ainda é restrito, pois como nos assegura Bonilla (2011) ao elucidar a falácia do fácil acesso ao conhecimento, mesmo com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação. Este fato, faz emergir mais uma missão a Educação, a de encampar as lutas por tornar o conhecimento em público e por promover a apropriação das tecnologias no sentido de formar, como apresenta Castells (2003), interagentes da cultura digital e não interagidos pela tecnologia.

5.1.3.1 O conhecimento como bem público

Em seus estudos, Fróes Burnham (2012) traz à luz o termo “segregação cognitiva”, definindo-a como um tipo de marginalização que refere-se à apreensão, apropriação, compreensão, possibilidade de criação, e produção da informação e do conhecimento, por grande parcela da população.

Para Fróes Burnham (2012) o desafio lançado para superação deste tipo de segregação está pautado na conversão do conhecimento em bem público, e isto significa não só disponibilizar a informação, mas democratizar o seu acesso e promover a construção do conhecimento. Esta autora alerta que, historicamente, a socialização do conhecimento vem sendo moldada pela Ciência Clássica e esta não tem se mostrado nada democrática, pois se coloca como detentora e tem sido quem decide, de acordo com seus interesses, como e a quem devem ser disponibilizados.

Fróes Burnham (2013) explicita que o movimento pela socialização do conhecimento , é uma luta histórica, cujos indícios se encontram desde o século XVIII até os dias atuais. Dentre as pautas de luta deste movimento apresentam-se as críticas ao predomínio da ciência sobre a produção e organização do conhecimento, à especialização acentuada nas disciplinas e à privatização do conhecimento. Tais movimentos trouxeram à tona a falácia do fácil acesso a informação, mostrando que a informação sob os domínios da Ciência Clássica, intensificou a distância entre os produtores e consumidores do conhecimento e restringiu a sua socialização por parte do sistema educativo, em virtude da

imposição da formatação do currículo segundo os seus moldes, organizado em áreas, em disciplinas, segmentado.

É preciso encontrar espaços para socializar o conhecimento, modos para publicizar a informação e mediadores para atuar nos processos de transformar informação em conhecimento e este em bases para a construção da subjetividade (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 103).

Esta luta deve ser fortalecida no âmbito das Ciências Sociais, em especial da Educação, para que os propósitos educacionais se configurem em possibilidades de questionamento e resistência à segregação cognitiva. Neste sentido as iniciativas educacionais, precisam estar fundamentadas na socialização do conhecimento e nos princípios de emancipação do sujeito da educação. Desta forma, Ciência e Tecnologia devem andar em harmonia, para que ambas contribuam para a socialização do conhecimento. Reportando-nos a Freire,

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, p. 22-23, 1976).

Corroborando com o pensamento de Paulo Freire, a comunidade do Campus Catu comprehende a ciência e a tecnologia como campos do conhecimento a serem explorados para o desenvolvimento do cidadão e, em consequência, da sociedade, vislumbrando a formação para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento socioeconômico. Nesta perspectiva a realização da pesquisa e o uso das tecnologias na instituição são compreendidos como processos potencializadores do ensino e da aprendizagem, com perspectiva a emancipação do sujeito e a transformação do meio onde ele está inserido.

5.1.3.2 A necessária apropriação das tecnologias da informação e da comunicação
As formas como a informação e o conhecimento se disseminam na atualidade trazem significativas mudanças para as relações econômicas, políticas e socioculturais e se refletem diretamente na vida do cidadão. A emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas redes de tecnologias da informação e da comunicação, que começaram a tomar forma na década de 1960 e vem se

difundindo de forma desigual pelo mundo, vem provocando uma transformação estrutural multidimensional em processo no planeta.

As redes são uma velha forma de organização social, evidenciada principalmente na vida em família, na vida em comunidade, nas relações de trabalho em pequenas empresas. Nos diversos espaços e tempos, a sociedade sempre buscou nas tecnologias vigentes, formas de viabilizar as comunicações e amplificar as relações. Atualmente as redes estão disseminadas na maioria dos setores da atividade humana e com sua natureza digital, fornecem novas capacidades às redes convencionais, permitindo-lhes ultrapassar os seus limites históricos, graças a sua flexibilidade, adaptabilidade e descentralização. Como nos afirma Castells (2006, p.18), “a sociedade em rede é global” e as tecnologias digitais da informação e da comunicação são a coluna vertebral desta sociedade.

Globalização e TIC relacionam-se num complexo e dinâmico processo de reorganização da estrutura da sociedade provocando impactos, tanto nas formas como os estados-nação se (re)estruturam, como no próprio cotidiano da vida das populações e dos indivíduos sociais.

O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projectos e as decisões de cada sociedade, precisamos conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede (CASTTELS, 2006, p. 19).

Segundo Castells (2003), nos países com pouco desenvolvimento, a maioria da população não utiliza da potencialidade das tecnologias para bens próprios. Em suas palavras, as pessoas estão, automaticamente, virando consumidores de tecnologia, mas desconhecem o potencial produtivo que estas proporcionam. Em suas palavras Castells (2003), salienta que estes representam os “interagidos” pela tecnologia e não os “interagentes” da cultura digital, pois não a utilizam para tirar proveitos de seus benefícios culturais, econômicos e sociais.

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com a capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (pra mim é a

mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria da História; e a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente (CASTELLS apud BONILLA, 2011, p. 38).

Podemos perceber no pensamento deste autor que a superação da segregação digital deve estar fundamentada nos propósitos de ataque aos problemas que agravam as desigualdades sociais, em especial a marginalização de acesso ao conhecimento.

5.2 O CURRÍCULO: PERCURSOS, PERCAUSOS E CONCEPÇÃO

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças, jovens e adultos segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 2008).

Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque pedagógico. Vale à pena ressaltar que encontra-se em muitos textos, referências ao caráter polissêmico do termo currículo. Sem dúvida, são muitos os sentidos atribuídos a esse termo, que passou a ser utilizado em muitas partes do mundo a partir do século XX para se referir a aspectos fundamentais do planejamento e organização da atuação pedagógica nas instituições escolares.

Os sentidos tão variados atribuídos ao currículo estão relacionados a determinadas formas de pensar a função social da escola. Levantaram-se da bibliografia sobre o histórico do currículo algumas definições que poderão mostrar alguns desses sentidos:

1. série estruturada de resultados buscados na aprendizagem;
2. conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta;
3. todas as experiências que os estudantes desenvolvem sob tutela da escola;

4. ambiente fornecido ao estudante para experienciar a vida mesma;
5. conjunto de matérias;
6. seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla;
7. modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares;
8. artefato social e cultural;
9. arena política, área contestada;
10. terreno de produção e criação simbólica, cultural.

Em uma primeira instância a leitura dessas definições pode não dizer muita coisa, porém, uma breve análise pode revelar sentidos diferenciados, presentes em discursos construídos com diferentes intenções ou em diferentes momentos históricos.

Assim, poder-se-ia perceber nas duas primeiras definições uma ideia de currículo como instrumento de controle, de regulação das aprendizagens. Ademais, a concepção de aprendizagem que se encontra implícita na segunda definição é aquela que desconsidera a história que os sujeitos do currículo constroem em outros espaços fora da escola.

Tomando como exemplo a ideia de “educação bancária” denunciada por Freire (1987) em sua proposta de uma Pedagogia do Oprimido: as “mentes” seriam um mero depositário de conteúdos, acomodados em compartimentos que se “abririam” à medida que fosse necessário “lembra” desse ou daquele conteúdo. O currículo que se apoia em tal concepção certamente privilegiará os resultados, os quais, para serem alcançados, dependem do estabelecimento de um aparato técnico bastante eficiente.

Quando se observa as duas definições seguintes percebe-se que existe uma mudança na direção: do controle externo para a ação dos sujeitos do currículo. É a experiência dos estudantes que conta, nessa concepção de currículo. Mas será que essa experiência, por si só, garantiria o aporte de conhecimentos necessários para a formação pretendida?

Essa é uma discussão que ganhou muito espaço na literatura educacional brasileira, notadamente nos anos de 1980, quando muitas obras veicularam debates mostrando as diferenças entre a função da escola requerida pelos adeptos do movimento pedagógico denominado de Escola Nova e a função para os que consideravam fundamental privilegiar o conteúdo historicamente produzido pela humanidade, como forma de promover a cidadania.

A definição de currículo como conjunto de matérias é por demais difundida, a ponto de habitar o imaginário pedagógico de forma indiscriminada. Essa definição não pode ser descartada, pois o currículo não prescinde do conhecimento, porém a ideia de matéria está demarcada pela lógica disciplinar conferida historicamente aos currículos. Lógica essa inspirada no modo de produção de conhecimentos científicos instituído na modernidade.

Assim como a ciência constituída demarca seus objetos, os decompõe em unidades independentes, a fim de obter melhores resultados de análise, os conteúdos curriculares são demarcados a partir de unidades mínimas, a fim de serem melhor “assimilados” por aqueles que os “recebem”. A matéria seria a “unidade didática” em que se constitui o conhecimento a ser veiculado pelo currículo. (MOREIRA, 2008)

Observa-se também que as quatro últimas definições acrescentam elementos como a cultura, a produção simbólica, os embates de diferentes significados que são conferidos por diferentes sujeitos e diferentes esferas de poder.

Enquanto que a sétima definição traz a ideia de uma cultura externa que é representada e reproduzida no cotidiano da escola. E que as demais mostram outra perspectiva, a de produção de significados.

A partir do exposto se percebe que são muitos os sentidos atribuídos ao currículo, não se tendo naturalmente, uma definição única. Porém faz-se necessário registrar alguns aspectos importantes: o currículo é aqui considerado tanto em sua dimensão de fenômeno passível de ser estudado, como na dimensão de processo que se efetiva no espaço concreto da escola. O acontecer do currículo envolve os sujeitos que possibilitam sua realização, considerados aqui como os sujeitos do currículo.

O próprio termo currículo, em sua etimologia, traz uma dimensão longitudinal, dá essa ideia de percurso, de processo, como vem mostrar Macedo (2007), fazendo referência ao estudioso português José Pacheco:

[...] o lexema currículo, proveniente do étimo latino currere, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas idéias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. (MACEDO, 2007, p. 22).

A observação da pluralidade de visões possíveis a respeito do fenômeno/processo currículo tem como pressuposto a complexidade da própria realidade e, mais especificamente, da realidade educacional em seu caminhar histórico.

Por isso mesmo relacionar a educação escolar com a difusão do saber é algo praticamente clássico, não só na linguagem pedagógica-didática, mas nas várias instâncias e esferas da vida das sociedades que contam com essa instituição.

Quando se trata de definir qual saber deve a escola difundir, como e a quem, as ideias são as mais variadas, cruzam-se, aproximam-se, opõem-se, avançam, recuam, saem de cena, reaparecem, ostentam-se, dissimulam-se a depender da correlação de forças, conforme as necessidades e exigências impostas pelas circunstâncias e pelos atores em movimento, em conflito.

Dessa forma o Instituto Federal Baiano Campus Catu concepciona currículo como a concretização das escolhas e posicionamento da Instituição frente à cultura produzida socialmente por onde se promove a formação. O currículo expressa os interesses dos grupos sociais e o modo que estes selecionam, classificam, organizam e avaliam a produção do conhecimento no cotidiano educativo. Desse modo, representa os princípios do processo educativo em suas dimensões cognitiva, cultural, ideológica, política e social. Portanto, a relação cultura e sociedade é representada pela proposta curricular da instituição ao organizar esta cultura, reproduzi-la e refletir as intenções, práticas, valores.

Neste sentido, o Campus Catu fundamenta-se na teoria da multirreferencialidade, buscando elucidar que a construção do conhecimento se dá tanto nas relações sociais vivenciadas, quanto no acesso aos conhecimentos historicamente

legitimados, sendo o diálogo entre os diversos saberes o propulsor desta construção.

A multirreferencialidade, uma epistemologia proposta por Jacques Ardoino para o campo das Ciências Humanas e da Educação “é um sistema de pensamento e uma perspectiva da práxis educacional, em que a heterogeneidade é o ponto de partida epistemológico, ético, político e formativo” (MACEDO, 2012, p. 14). O seu compromisso com o heterogêneo torna-a pertinente nos contextos das Ciências Sociais e da Educação, pela complexidade que os caracterizam, pois tal teoria propõe uma leitura plural sobre seus objetos de estudos, sob pontos de vistas diferentes, que se consideram, sem pretensão de se tornarem unificantes, mas que se propõem a conjugar, articular, hibridizar.

Fróes Burnham (2011, p.72) a considera como “uma opção que procura dar respostas às perguntas que não foram contempladas por abordagens definidas tradicionais, como os modelos cartesianos e positivistas”. E esclarece que por muito tempo as ciências humanas valeram-se de instrumentos, procedimentos e lógicas, consideradas inadequadas ao seu contexto, principalmente ao confrontar-se com a complexidade do ser humano.

Macedo (2012) defende a sua emergência como possibilidade de crítica às epistemologias monolíticas, que consideram o conhecimento como algo, que pode ser dado como verdadeiro, certo e acabado. Este autor ainda ressalta que “não devemos mais procurar no que é heterogêneo e movente algo do âmbito da estabilidade, e do acabado” (MACEDO, 2012, p.37).

A noção de multirreferencialidade está estreitamente relacionada com a noção de complexidade.

Para Edgar Morin, a palavra complexidade porta em seu seio a confusão, a incerteza e a desordem. Portanto aquilo que é complexo não pode se resumir a uma palavra-mestra. Isto é, a complexidade não pode ser resumida a uma lei da complexidade. Assim, para Morin, a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução (MACEDO, 2005, p.21).

Com essas palavras, Macedo (2005, p.21) esclarece, que o pensamento complexo vive uma tensão constante, entre “a aspiração a um saber não redutor e o

reconhecimento do inacabado e da incompletude de todo conhecimento" (MACEDO, 2005, p. 22).

Em consonância, Fróes Burnham (2011, p.84) explicita que o pensamento complexo "não expulsa a certeza com a incerteza, a separação com a inseparabilidade, a lógica para autorizar transgressões. É uma postura no ir e vir constantes, entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável". Este pensamento utiliza a lógica clássica e os princípios da identidade, mas (re)conhecendo os limites e sabe que, em certos casos, precisa assumir uma postura de transgressão.

Jacques Ardoino assume a noção de multirreferencialidade contida na inteligência da complexidade:

Assumindo plenamente a hipótese da complexidade, até mesmo da hipercomplexidade da realidade a respeito da qual questionamos, a abordagem multirreferencial propõe uma leitura plural de seus objetos, (práticos ou teóricos), sobre diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998 apud MACEDO, 2012, p. 16).

Em contrapartida, Edgar Morin, admite de que a noção de multirreferencialidade é muito mais pertinente para um olhar complexo da realidade do que a noção, cunhada por ele: a de multidimensionalidade:

Desde que você introduziu o conceito de multirreferencialidade, penso que ele não é redutível ao de multidimensionalidade. É uma ideia forte contida justamente no que eu escrevera no último volume Do Método, a propósito do círculo epistemológico, este seria justamente a multirreferencialidade". (MORIN, 2000 apud MACEDO, 2012, p. 38)

Macedo (2012), em consonância com Ardoino, ressalta que a noção de multirreferencialidade está estreitamente relacionada com a noção de complexidade, pois é a partir desta que o pensamento multirreferencial é construído, considerando as divergências, conflitos e contradições como elementos

profícuos à compreensão do fenômeno, e a totalidade e a especialidade como exercício necessário do olhar investigativo. Nesta perspectiva, Macedo (2005, p.21) propõe a multirreferencialidade “como um analisador fecundo para explicitar a complexidade das situações”.

No entanto, o pensamento multirreferencial “sabe que não basta afirmar a pluralidade, a heterogeneidade” (MACEDO, 2012, p.36), pois considera as especializações a partir das articulações questionantes. Em outras palavras, a abordagem multirreferencial, de forma alguma nega a disciplina, porém questiona o seu poder, “diante das evidentes consequências sociais da hiperdisciplinarização e da ultraespecialização” (MACEDO, 2012, p.36). Fróes Burnham (2011, p.74) esclarece que “o princípio da separação em disciplinas torna o conhecimento mais aprofundado e claro sobre uma pequena parte isolada do seu contexto, mas não permite uma visão clara e objetiva sobre as relações entre as partes e o seu contexto integral”. O pensamento multirreferencial trabalha a necessidade de articulação, das combinações, face às heterogeneidades com realidades antropológicas. Neste sentido, para Ardoino, muito mais que uma justaposição de olhares disciplinares a multirreferencialidade supõe a capacidade de falar várias “línguas” e inteligibilidades sem as confundir (MACEDO, 2012, 2002).

Na concepção da multirreferencialidade, não se pode compreender o ser humano unicamente através dos elementos que o constituem. É preciso considerar o meio em que está inserido com todas suas interações e inter-relações que geram redes, que formam conjuntos complexos constituindo a sociedade. Fróes Burnham (2011) alerta à necessidade de um pensamento complexo, principalmente considerando o contexto contemporâneo, no qual se percebe uma cultura técnico-científica tentando se impor sobre uma cultura geral. A especialização, característica da cultura técnico-científica, retira o objeto do seu contexto, rejeita as ligações e intercomunicações com o ambiente, criando uma cisão com o concreto. A cultura geral, busca a contextualização das informações, a partir da ativação da inteligência geral e da mobilização de conhecimentos conjuntos. O que se percebe é que a racionalidade difundida pela Ciência Clássica permitiu disseminar o pensamento mecânico e reducionista, destruindo a visão complexa que existia nos primórdios da compreensão do conhecimento.

Assim, a opção do Campus Catu por um currículo multirreferencial se deu pelos seguintes motivos:

- a emergência de rompimento com a visão reducionista do processo educativo, que diante de sua complexidade exige um olhar plural;
- a possibilidade de exercício da dupla função da educação, a técnica e a política, em plena articulação, a fim de realmente dotar as massas populares dos instrumentos necessários a uma efetiva participação social.
- a visão ampliada de cultura que cultiva, possibilitando-nos mergulhar no universo sociocultural dos sujeitos da educação, e se enxergando como tal;
- a necessidade de superação de concepções educacionais que delimitam a educação a um espaço próprio, a formas tradicionais e a modelos historicamente legitimados;
- a necessária correspondência entre os conhecimentos a serem transmitidos e a realidade do aluno, entendida sob os pontos de vista sociocultural e lógico-psicológico;
- a possibilidade de superação da dicotomização conteúdo versus método, tão presente no histórico de constituição da concepção de currículo;
- o reconhecimento da globalidade do conhecimento, exigindo-se um tratamento integrado horizontal e verticalmente;
- a possibilidade de promoção do diálogo entre saberes, sejam eles construídos cientificamente ou no cotidiano das relações sociais.
- por considerar os espaços multirreferenciais de aprendizagem, proporcionando o diálogo da escola com o local de trabalho, na perspectiva do trabalho como princípio educativo.
- A possibilidade de materialização da educação integrada, não só pelo diálogo entre as áreas do conhecimento acadêmico, mas ampliando este diálogo com os saberes do estudante.
- o reconhecimento de que se aprende em diferentes espaços sociais, onde os sujeitos interagem, tendo como lastro múltiplos sistemas de referências.

- a possibilidade de superação do paradigma da formação do trabalhador, especificamente para o “mercado de trabalho”, prevendo uma formação ampliada que conte com a educação para o “mundo do trabalho”.

Portanto o Campus Catu assume o currículo multirreferencial como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica e ampliada de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária.