

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM LETRAMENTO E CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PARA (ALÉM D) A BATUTA DO CAPITAL

EDUCATIONAL PRACTICES IN LITERACY AND INTEGRATED CURRICULUM AT PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: FOR AND BEYOND THE BATUT OF CAPITAL

Daniella de Souza Bezerra^I 

Lígia Bruna Vargas^{II} 

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Inhumas, GO, Brasil. Pós-Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: daniella.bezerra@ifg.edu.br

^{II} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Inhumas, GO, Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: ligiabvargas@gmail.com

Resumo: Pensar o fazer pedagógico que visa à emancipação humana e social, pressupõe a análise de que tipo de formação, por conseguinte que tipo de currículo, será admitido nos sistemas e instituições educacionais, bem como as práticas concretas dos atores da escola. Neste sentido, é fundante entender que o letramento pode se tornar um instrumento benéfico ou temerário para a construção e implementação de um currículo que intenciona à emancipação humana e social, isto porque ele se materializa nas práticas letradas. Objetiva-se, neste trabalho, discutir, por meio de uma revisão de literatura e a partir de uma perspectiva materialista histórica, as concepções e finalidades de letramento e de currículo, e como as respectivas práticas educativas podem contribuir para a perpetuação ou superação do sociometabolismo do capital. Os resultados da discussão permitem apontar que: i) o letramento do tipo autônomo; ii) o currículo embasado no taylorismo ou fordismo; iii), e o conjunto da reforma curricular dos últimos cinco anos no Brasil, acenam na direção da ordem hegemônica. Em alternativa, iv) o letramento do tipo ideológico; v) o currículo integrado na perspectiva da omnilateralidade; e, vi) a formação de professores e demais trabalhadores na perspectiva do trabalho como princípio educativo convergem contra essa ordem, pois se comprometem, radicalmente, no sentido marxiano de ir à raiz do homem, com as tarefas e movimento de luta social pela emancipação humana dos imperativos do Capital.

Palavras-chave: Letramento. Currículo integrado. Emancipação humana. EPT. Trabalho como princípio educativo.

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v18i36.627>

Submissão: 11-08-2021

Aceite: 01-09-2021

Abstract: Thinking about the pedagogical practice that aims at human and social emancipation presupposes the analysis of what kind of education, and therefore what kind of curriculum, will be



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

admitted to educational systems and institutions, as well as the concrete practices of the actors in the school. In this sense, it is essential to understand that literacy can become a beneficial or reckless instrument for the construction and implementation of a curriculum that aims at human and social emancipation, because it is materialized in literate practices. The objective of this work is to discuss, through a literature review and from a historical materialist perspective, the concepts and purposes of literacy and curriculum and how the respective educational practices can contribute to the perpetuation or overcoming of the capital's sociometabolism. The analysis of the corpus allows us to point out that: i) autonomous literacy; ii) curriculum based on Taylorism or Fordism; iii), and the set of curriculum reform over the last five years in Brazil, beckon towards the hegemonic order. Alternatively, iv) ideological literacy; v) the integrated curriculum from the perspective of omnilateralism; and, vi) the education of teachers and other workers from the perspective of work as an educational principle converge against this order, as they are radically committed in the Marxian sense of going to the root of Human being, with the tasks and movement of social struggle for human emancipation the imperatives of the capitalist mode of production.

Keywords: Literacy. Integrated curriculum. Human emancipation. Professional and technological education. Work as an educational principle.

Introdução

Pensar o fazer pedagógico que visa à emancipação humana e social pressupõe a análise de que tipo de formação, por conseguinte, que tipo de currículo será admitido nos sistemas e instituições educacionais, bem como as práticas concretas dos atores da escola. Em vista disso, é fundante entender que o letramento pode se tornar um instrumento benéfico ou temerário para a construção e implementação de um currículo que intenciona à emancipação humana e social, isto porque ele se materializa nas práticas letradas, ou seja, nos usos sociais de leitura e escrita, que podem ser tão variados conforme os contextos em que se inserem.

Parte-se aqui do entendimento de que o letramento não se resume à conquista de habilidades de escrita e leitura, mas se relaciona, de modo mais amplo, “aos usos da escrita em sociedade e com os impactos da língua escrita na vida moderna” (KLEIMAN, 2005, p. 19). Portanto, são essas práticas de letramento que embasam, constituem e são constituídas pelas atividades escolares.

No que concerne à referência curricular adotada nas escolas, compreende-se que ela é reflexo de uma dada conjuntura socioeconômica, ao tempo que o currículo de fato praticado nas salas de aula pode igualmente influenciar o meio social. Nessa esteira, a compreensão de letramento concretizado nas práticas de letramento – aquelas baseadas na leitura e escrita, mas

que mantêm estreita relação com algo mais amplo, de natureza social e cultural (STREET, 1984) – pode ser um instrumento de apreensão e superação da realidade adversa que trabalhadores e trabalhadoras enfrentam cotidianamente.

Portanto, a opção política e pedagógica por um currículo que vise à omnilateralidade é fundamental para que os estudantes sejam munidos dos conteúdos mais relevantes da prática social e “possam se objetivar e objetivar a realidade em suas formas mais complexas e assim, em movimento permanente, enriquecer-se” (GALVÃO, LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 131), bem como para que os professores e professoras como agentes de letramento possam compreender que suas escolhas pedagógicas, por se remeterem sempre a um viés ideológico, poderão facilitar ou obstaculizar essa intencionalidade educativa de uma instituição de ensino.

Isso preambulado, busca-se, neste trabalho, entender como as práticas letradas podem influenciar na materialização de uma dada perspectiva de currículo: se de viés unilateral, com reforço das estruturas de poder dominante, ou se de viés omnilateral, cuja característica mais marcante é a luta contra as forças hegemônicas. Por outro lado, procura-se entender também como o currículo, concretizado nas práticas de letramento – reflete o modelo socioeconômico vigente em um dado momento histórico.

Com a intenção de discorrer sobre a relação entre currículo e práticas de letramento, este trabalho organiza-se a partir da conceituação desses dois elementos. Assim, em um primeiro momento, são analisados os sentidos atribuídos ao termo letramento e suas consequências para a formação educacional institucionalizada e, em um segundo momento, discutir-se-á sobre as concepções curriculares enviesadas ideologicamente a partir do contexto histórico. Por fim, intenta-se compreender, a partir de uma perspectiva materialista histórica (TRIVINÓS, 1987), como as práticas letradas podem servir a uma referência curricular, a partir de uma visão integradora de currículo.

Concepções de letramento e seus fins educativos

O termo letramento, de acordo com Magda Soares (2009), surge da necessidade de uma palavra que designasse não apenas os atos de ler e escrever, isto é, que se relacionasse com a alfabetização, mas que, além disso, subentendesse a capacidade de exercer as práticas sociais de uso da escrita. Apesar da diferença conceitual entre os dois termos, Kleiman (2005) assevera que ambos têm seus sentidos intrincados, porquanto para que um sujeito seja considerado plenamente letrado é necessário (mas não suficiente) que antes ele tenha sido alfabetizado. Assim, de acordo com a autora, a alfabetização tem características específicas – é uma prática, um conjunto de saberes e um processo –, as quais são diferentes do letramento, mas se constitui como parte integrante dele (KLEIMAN, 2005). O letramento pode assumir diferentes sentidos a partir do viés em que é analisado.

Interessa, isso posto, reiterar as diferentes concepções que o termo letramento carrega consigo. Street (1984) denomina de modelo autônomo aquele que advoga uma pretensa neutralidade ao buscar o desenvolvimento de habilidades individuais dos sujeitos, as quais

teriam o poder de proporcionar-lhes mobilidade social e econômica. Esse viés do letramento é visto como rumo isolado de um contexto social específico, sendo entendido como um conjunto de habilidades que o sujeito adquire e que funcionariam como ferramentas que podem ser usadas para qualquer situação social, por qualquer um que queira usá-las, independente do contexto. Desse modo, Lankshear e Lawler (1987) avaliam o letramento autônomo da seguinte maneira:

O letramento, então, de acordo com a opinião comum, não tem “favoritos”: não favorecem nenhum assunto em particular, nem visão de mundo, hábitos, práticas, interesses de grupos, etc. Simplesmente está lá para as pessoas usarem como elas escolherem. Na verdade, a escolha das pessoas será, é claro, moldada por vários fatores e influências. Isso inclui algumas coisas como escolaridade, contexto familiar, interesse dos pares, modelos de leitura e escrita geralmente disponíveis para o indivíduo, propagandas, gosto popular, valores sociais, práticas religiosas, a variedade e o preço dos materiais de leitura disponíveis e assim por diante. Na visão em questão, contudo, esses fatores não são parte do letramento em si. Em vez disso, acredita-se que o letramento em si pode ser ordenadamente distinto – separado – de todas essas particularidades (LANKSHEAR; LAWLER, 1987, p. 41, tradução nossa).

Esse tipo de prática relativa ao letramento autônomo é, ainda, a que tem maior vigência nos sistemas escolares, haja vista, como exemplificação, a preparação do alunado para o bom rendimento nos exames seletivos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os vestibulares. Esse mecanismo, no entanto, baseado em princípios da meritocracia replica o modo de produção capitalista com o intuito de manter a hierarquia entre as classes sociais (LANKSHEAR; LAWLER, 1987). Assim, a classe trabalhadora conserva-se continuamente sob o domínio da classe dominante, pois as práticas letradas explanadas nas escolas, não incentivam a superação do cenário desvantajoso para os filhos dos trabalhadores, mas alimentam neles a esperança de ascensão econômica e social por meio do aprendizado de certos conteúdos ou, na maioria dos casos, determinadas competências. Nesse sentido é que “expressões como ‘grau de letramento’, ‘nível de letramento’ ou ‘baixo letramento’ revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito” (STREET, 2014, p. 9). O letramento autônomo, portanto, é diretamente associado ao sistema econômico capitalista e neoliberal vigente.

Como alternativa a esse modelo, Street (2014) apresenta o modelo ideológico de letramento no qual:

ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais (STREET, 2014, p. 44).

No modelo ideológico o letramento é concebido a partir de uma construção social, a qual reflete práticas sociais maiores, objetivos de um grupo, valores etc. e não podem ser simplesmente o reflexo dos interesses dominantes. Se as práticas letradas partem de um construto social, ou de uma realidade, os indivíduos devem se entender como sujeitos participantes dessa realidade e a partir disso, pautar suas práticas de letramento. Assim sendo, percebe-se que o

letramento compreende um lugar de disputa cultural (LANKSHEAR; LAWLER, 1987) e não apenas habilidades de leitura e escrita.

Após a diferenciação dos princípios constituintes do letramento autônomo e do letramento ideológico, passe-se, doravante, à busca do entendimento dos preceitos do currículo, partindo do entendimento de que ambos – currículo e letramento – podem servir (ou não) a um propósito educativo emancipador. Com essa finalidade, serão construídas, inicialmente, as concepções de currículo permeadas pelo contexto histórico e pela ideologia vigente para, na sequência, passar-se ao entendimento do currículo em sua concepção integradora ou omnilateral.

Das concepções de currículo aos seus fins educativos

A concepção da palavra currículo, de acordo com Silva (2006, p.4820), encontra-se, etimologicamente, em *curriculum*, do latim, e significa caminho, trajeto, percurso ou, de outra forma, pode-se referir à ideia de “ordem como estrutura” ou “ordem como sequência”. Tem-se, portanto, a noção de sequenciamento, de sucessão ou um curso a se seguir, no sentido da inteireza, isto é, algo que tem um início e, para que se chegue ao fim, é necessário o atendimento a uma ordem. Nesse sentido, o currículo traz em si a ideia de intencionalidade e de coerência, ou de harmonia entre os segmentos “percorridos”.

Essa visão de propósito de que o currículo é imbuído reflete “os parâmetros de cada época histórica” (SILVA, 2006, p. 4821), bem como uma concepção de sociedade cujo viés ideológico o currículo traduz (SANTOMÉ, 1998). Nessa perspectiva, Santomé (1998) indica uma “coincidência temporal”, envolvendo o movimento pedagógico e o movimento de grupos ideológicos e políticos, em que o currículo é regido sob a batuta dos sistemas de produção. Vejamos como essa asserção pôde ser evidenciada historicamente e como isso se refletiu na vida dos trabalhadores.

Ainda de acordo com Santomé (1998, p. 11), o modelo de produção baseado nos princípios do taylorismo, isto é, na administração científica, “pressupõe a segmentação prévia de todas as operações que fazem parte da fabricação”. Assim, os trabalhadores encarregavam-se de trabalhos muito específicos e repetitivos e para os quais não era exigido qualquer demanda intelectual. Acentuava-se, dessa maneira, a divisão entre o trabalho manual e o intelectual: “Assim, algumas pessoas passam a ser as que pensam e decidem, enquanto as outras obedecem” (SANTOMÉ, 1998, p. 11). Por conseguinte, aos trabalhadores foi negado o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade (sob o pretexto de que não havia necessidade desses saberes para sua vida prática), como também lhes foi negado a participação nos processos de decisão, por meio de “medidas científicas de controle” (SANTOMÉ, 1998, p. 10).

A desqualificação sofrida pelos trabalhadores foi transferida para os sistemas educacionais principalmente na forma da divisão dos conteúdos e da ausência de processos críticos e autônomos. Deste modo, as disciplinas eram fragmentadas e descontextualizadas sem que fossem construídas mediações com a realidade, pois foi subtraído dos professores e dos estudantes a intencionalidade educativa da apropriação crítica e emancipadora do conhecimento sistematizado pela escola.

Assim, o que realmente se tonalizava era a obediência cega e a submissão às autoridades, características fundamentais para a execução do trabalho fabril (SANTOMÉ, 1998).

Acontece que novas dinâmicas nas relações de trabalho surgiram a partir de novas necessidades econômicas desencadeadas pela crise do fordismo/taylorismo:

Atualmente, segundo as organizações empresariais, se se quiser aumentar a competitividade das empresas é imprescindível atingir uma maior eficácia produtiva e para isso necessita-se uma série de requisitos: aumento da produtividade, redução dos custos trabalhistas e de capital, melhora da qualidade e flexibilização da produção; conseqüentemente é preciso recorrer a outras formas de gestão e organização do trabalho (SANTOMÉ, 1998, p. 15).

Assim, segundo Santomé (1998), a progressiva globalização das economias provocou a descontração da produção. Inicia-se, deste modo, o modelo inspirado na concepção de Taich Ohno, engenheiro chefe da empresa Toyota, isto é, o modelo toyotista. A consequência dessa nova ordem para os trabalhadores, resultantes da flexibilidade da produção, foi a mudança de um estado de estabilidade em um posto de trabalho para a estabilidade em um cargo dentro da empresa. Para que essa última fosse possível, o funcionário deveria estar apto a responder às últimas demandas apresentadas pela empresa e provenientes do novo contexto global. Uma delas referia-se à “qualidade total” em que um defeito de produção e comercialização deveria ser eliminado desde o início pelos empregados. Assim, os trabalhadores puderam participar mais ativamente dos processos de decisão da empresa mediante os “círculos de qualidade” em que seus conhecimentos e experiências eram aproveitados para a plena concretização da “qualidade total”.

Ora, submetendo essa ideia a uma análise mais superficial, poder-se-ia compreendê-la como benéfica para a classe trabalhadora no entanto o que ocorreu na prática foi, ao fazer com que os trabalhadores se comprometessem com os benefícios da empresa, estimular a competitividade entre eles, gerando, assim, desarticulação entre os membros dessa classe (SANTOMÉ, 1998). Nesse contexto, de acordo com Ramos (2005, p. 111), “se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a vida”. Nessa lógica, “a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais ao acesso aos conhecimentos sistematizados” (RAMOS, 2005, p.110).

Nessa seara, de acordo com Ramos (2005), esse foi o enfoque da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96), a qual, por sua vez, sinalizou a compulsoriedade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, diga-se de passagem, foi alterada, de modo vil, pela Lei nº 16/2017 na perspectiva das Pedagogias das Competências.

Com efeito, os quatro pilares das necessidades de aprendizagem difundidos por Organismos Multilaterais Internacionais, quais sejam, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, persistem pautando as recentes reformas curriculares para o ensino médio (Resolução CNE/CEB nº 03/2018) e da educação profissional e tecnológica (Resolução CNE/CP nº 01/2021), na perspectiva das competências, da flexibilidade e conformação a uma visão de realidade, cuja incerteza é a certeza mais defendida. Por conseguinte, esses dispositivos oficiais acentuam a miragem de uma política pública de formação humana

fundada na omnilateralidade e politecnia, conforme discutido por Bezerra (2012) no contexto das então diretrizes nacionais para o ensino médio (Resolução CNE/CEB nº 02/2012) e da educação profissional técnica de nível médio (Resolução CNE/CP nº 06/2012).

Outrossim, é mister destacar Mészáros (2008) na obra em que afirma que a educação, quando apenas reformada ou remediada por e para a lógica do capital, constitui uma “contradição em termos” (p. 27), uma vez que trabalha para a perpetuação do seu domínio, “sem eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundos enraizados” (p. 26), abandonando-se, “conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (p. 27), que tem como premente a ruptura com a lógica do capital.

Como síntese do exposto, evidencia-se que é preponderante que o direcionamento dado aos e pelos sistemas escolares está subordinado aos imperativos do sociometabolismo do Capital em suas metamorfoses de gestão e organização do trabalho, cujas práticas educativas cotidianamente embebem “os indivíduos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

Ora e outrora, essa direção, como se sabe, não tem se concretizado de modo a favorecer à emancipação humana e social do(a)s trabalhadore(a)s, pelo contrário, impõe a ele(a)s a responsabilidade (individualizada dentro da tônica da ideologia neoliberal) de carregar o peso da desigualdade social e do sistema de classes, sendo “educadas” sistematicamente para não saber pensar, quiçá dirigir-se na vida. Porquanto, paira distante da perspectiva gramsciana do trabalho enquanto princípio educativo (GRAMSCI, 1968).

Da concepção à necessidade histórica do currículo integrado para a EPT

Conforme evidenciado na seção anterior, o papel social da educação tem estado subordinado ao sociometabolismo do capital e suas metamorfoses. Sabendo disso, os trabalhadores encontram-se em desvantagem, pois a educação tem servido para legitimar e reproduzir o sistema opressor vigente, no qual eles são mantidos alheios aos “conhecimentos que, com o decorrer do tempo, foram acumulados por trabalhadores e trabalhadoras” (SANTOMÉ, 1998, p. 10).

Conquanto as ações educacionais configurem-se enquanto fragmentada e individualizada, o sociometabolismo do capital só poderá ser vencido por uma “força historicamente sustentável de uma alternativa estrutural coerente” (MÉSZÁROS, 2008, p.87).

O preceito ideal e o papel prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos sociais, de acordo com os valores exigidos elaborados por eles para cumprir seus desafios” (MÉSZÁROS, 2008, p. 89).

Nada obstante, a educação pode servir como uma recurso de promoção da classe que vive do trabalho, desde que seu objetivo seja fundamentalmente a emancipação humana na perspectiva da omnilateralidade. Assim é que surgem os seguintes questionamentos: “Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (SADER, 2008, p. 17).

Nesse sentido, é que as propostas pedagógicas embasadas no currículo integrado, de acordo com Ramos (2005, p. 114), possibilitam às pessoas “compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica”, de tal forma que “os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem”. Logo, “a premissa que orienta o projeto de educação integrada é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional” (RAMOS, 2014, p. 96). Desse modo, essa concepção de currículo favorece as classes trabalhadoras, pois tem a característica de superar a visão dual de ensino, a saber: aquela que separa os conhecimentos manuais e intelectuais, isto é, aqueles destinados à classe trabalhadora daqueles destinados às elites.

O entendimento acerca da formação integrada omnilateral é assim expresso:

[...] a formação integrada omnilateral assim como o currículo integrado são muito mais caminhos que se decide trilhar do que lugares predeterminados, prontos e acabados, aos quais se chega. Implica ainda afirmar que esse caminho que se decide trilhar exige compromisso ético-político com a democracia direta e com a construção coletiva do conhecimento, considerando de forma imbricada os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (BARBOSA, 2017, p. 137).

Esse tripé tem o trabalho como categoria central, partindo dele o princípio educativo (RAMOS, 2014). É essencial que os trabalhadores tenham uma visão omnilateral (em contraposição à visão dual) da realidade, percebendo-se como sujeitos da história e da realidade material e social. Nessa lógica é que o currículo deve incorporar “valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” (RAMOS, 2014, p. 90), pois apenas quando os trabalhadores entendem todas as dimensões do sistema de produção, bem como do contexto social e cultural nos quais se inserem, ou seja, só quando se entendem como participantes de uma realidade determinada historicamente, é que têm condições de realmente participarem com autonomia das tomadas de decisões (diferentemente do engodo propiciado pelo “círculos de conhecimento” do sistema toyotista) de modo a superarem a realidade desfavorável na qual se encontram. Por isso, inauguralmente no curso da história humana,

espera-se que os indivíduos se tornem realmente conscientes de sua parte no desenvolvimento humano com relação tanto a seus objetivos transformadores abrangentes positivamente plausíveis quanto à escala temporal de seu próprio envolvimento real e contribuição específica ao processo de mudança de suas sociedades (MÉSZÁROS, 2008, p. 114).

O currículo escolar, portanto, não deve ser pensado com o objetivo de apenas preparar o sujeito para o mercado de trabalho, mas com o propósito verdadeiro de “proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, *sem nunca se esgotar a elas*” (RAMOS, 2014, p. 91, grifo nosso). É nesse sentido que as práticas letradas conduzidas pelos professores, enquanto agentes de letramento, podem contribuir positivamente para a efetivação do currículo integrado, uma vez que esses profissionais, podem se responsabilizar de forma consciente pela alternativa histórica de sustentabilidade de uma nova ordem social, que se contraponha à crescente destrutibilidade do modo de controle sociorreprodutivo do capital.

Currículo integrado e práticas de letramento: contra a batuta do capital

Nesta seção, conforme evidenciado pelo título, constrói-se a partir de um questionamento que busca entender quais os sentidos da escola ou que tipo de sujeito a escola visa formar. Isso porque, o currículo, de modo sintético, só pode ser compreendido a partir de uma intencionalidade que se modifica, historicamente, de acordo com a lógica ideológica hegemônica.

Disso, depreende-se que não existe currículo neutro, como também não existem educação e processos formativos neutros. Do mesmo modo, consoante as discussões na subseção 2, compreende-se, aqui, que não existe letramento neutro. Mesmo a neutralidade arrogada por aqueles que fazem uso das práticas de letramento em uma perspectiva autônoma, mascaram, na verdade, o modelo ideológico das classes dominantes e contribuem para a manutenção e reprodução do sociometabolismo do capital.

Ora, a escola é instituição privilegiada para o exercício de práticas letradas, pois a socialização do conhecimento que acontece naquele ambiente tem seu respaldo em diferentes suportes de escrita e, por conseguinte, de leitura. Sendo assim, as práticas de letramento podem se converter em instrumento útil para a construção de um currículo na perspectiva integrada, com vistas a superação do modelo econômico e social vigente.

Da mesma maneira, o professor é considerado, por Kleiman (2016, p. 51), como “agente de letramento” e, por Lankshear e Lawler (1987, p. 50, tradução nossa), como “provedores de letramento”. Assim, os professores precisam ter domínio de suas práticas para transformar conteúdos de forma mais significativa (KLEIMAN, 2016, p. 49) de modo a redefinir os letramentos escolares para além do acúmulo de competências, mas que conflua para práticas educativas compromissadas com a não perpetuação e reprodução de desigualdades sociais e do sistema de classes.

É importante esclarecer o sentido de práticas letradas conforme Street (2014), o qual entende que são os comportamentos e definições sociais e culturais, isto é, o contexto, que confere sentido ao uso das leituras e escritas. Sabendo disso, e considerando a perspectiva unilateral de formação humana, é premente que as práticas de letramento partam da realidade contextual para superá-las mediante “processos integrativos para além do metabolismo do capitalismo” (BARBOSA, 2017, p. 40). Neste sentido, Lankshear e Lawler asseveram que o letramento apropriado é:

[...] aquele que aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas, bem como melhora suas capacidades de lidar racionalmente com processos decisórios tornando-os aptos a identificar, entender e agir para transformar as relações e práticas sociais em que o poder é estruturado de modo não igualitário... (1987, p. 9, tradução nossa).

Assim, o sistema educacional, a partir das práticas letradas sistematizadas pelos professores, devem fomentar por meio da práxis, a luta contra o trabalho alienante, por conseguinte, seu trabalho soma-se à tarefa histórica de uma educação que não seja “interiorização” e legitimação de um sistema que aliena o trabalhador, e sim enquanto, nos termos de Mészáros (2008), “contrainternalização” e “contraconsciência” à lógica do capital.

A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em lugar de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZAROS, 2008, p. 15).

Dessa maneira, sendo os professores agentes do letramento, pois as práticas letradas são inerentes à sua profissão, é sua tarefa histórica: o autoquestionamento a respeito das consequências de suas práticas para a manutenção e reprodução de um sistema em que a classe trabalhadora continue subsumida à classe dominante e, por extensão, a tomada de consciência de que a sua prática, tal qual o letramento e o currículo, pode se tornar um ato político contra a ordem vigente por meio da elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições de reprodução, quanto para a sua automudança.

Assim, a opção pelo letramento ideológico por parte dos docentes, isto é, o letramento localizado historicamente, tal qual o currículo integrado, remete à perspectiva do ‘nenhum a menos’ ético” no “sentido de uma formação integrada amplamente democrática” em que todos os indivíduos tenham autonomia, responsabilidade e liberdade (BARBOSA, 2017, p. 39) para superarem as deturpações sociais. Isso só é possível por meio de uma proposta formativa que considere o ser humano dentro de sua integralidade e que compreenda o trabalho enquanto princípio educativo.

Logo, a formação escolar direciona-se não somente a um indivíduo específico, mas a um projeto social com bases igualitárias para todos. Nessa perspectiva, o currículo não pode ser baseado somente em habilidades socioemocionais que permitem à pessoa apenas movimentar-se dentro dos limites do metabolismo do capital, trazendo uma sensação de falsa liberdade; pelo contrário, o currículo integrado deve ser mediado por práticas letradas que possibilitem o acesso a níveis de saberes elaborados.

Com esse objetivo, Saviani (1991, p. 22) defende, veementemente, que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, dado que o conhecimento que se adquire no meio social no qual as pessoas se inserem, alheias à escola, não justifica a existência dessa instituição social.

Em última análise, os saberes socializados na escola, por meio das práticas de letramento remetem a uma intencionalidade curricular, que precisa ser integradora para que todos a que ela tenham acesso possam, conforme Saviani (1991, p. 29), ter acesso aos elementos necessários à formação de sua humanidade. Isso supõe ir além da execução de meros papéis sociais dentro da dinâmica capitalista, mas empenhar-se para a superação deste modelo com vistas à emancipação humana e social.

Considerações finais

O letramento autônomo vincula-se a um tipo de currículo que orienta para a formação de competências que tem por base os quatro pilares de aprendizagem: aprender a conhecer,

aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esse tipo de prática visa à adaptação do sujeito para o mercado de trabalho, sob a presunção de que ele estará preparado para lidar com as adversidades advindas em quaisquer conjunturas. Assim, acreditar na neutralidade do letramento e na neutralidade do currículo, como advogam certas correntes sociais (como o movimento Escola sem partido) significa, na verdade, um importante posicionamento ideológico que favorece a preservação e perpetuação de uma sociedade dual, amparada em um mecanismo de divisão de classes.

De outro modo, conceber as práticas letradas localizadas historicamente, dentro de um contexto específico, faz com que elas se tornem importantes instrumentos para a realização de um currículo integrado, o qual favorece à emancipação humana por meio do acesso sistematizado aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Por conseguinte, faz-se necessário que os professores (e demais trabalhadores) estejam conscientes e comprometidos com práticas educativas, e dentre elas, as práticas de letramento, cujos objetivos convergem para estender e acentuar tanto a força produtiva quanto a humanidade de si e de seus estudantes, contribuindo para o desenvolvimento contínuo de uma contraconsciência “em sua reciprocidade dialética com as tarefas e desafios históricos que têm de enfrentar” (MÉSZÁROS, 2008, p. 103).

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes - a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária (MARX, 2007, p. 534).

À vista disso, assume-se, aqui que as práticas letradas desenvolvidas pelos docentes devem considerar as relações sócio-históricas que são construídas dialeticamente em seu entorno e das quais fazem parte, uma vez que, admitindo o viés ideológico do letramento, “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas” (STREET, 2014, p. 13). Ora, se são subsumidas ideologicamente, as práticas letradas não são neutras e, por conseguinte, não podem ser neutros os objetivos dos sistemas escolares, nem tampouco da atuação docente. Em vista disso, elaborar e implementar práticas letradas na perspectiva do currículo integrado constitui um meio de contrapor-se com êxito à dominação global do capital, assim como um meio de reger outros meios que tenham o mesmo espírito inconformado e disposto a ser radical, no sentido marxiano, de “agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz para o homem, é o próprio homem” (MARX, 2013, p. 157).

Referências

BEZERRA, D. S. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês):** na mira(gem) da politecnicidade e da integração. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-105725/publico/DANIELLA_DE_SOUZA_BEZERRA_rev.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

- BARBOSA, S. C. **A formação integrada omnilateral**: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja. 2017. Tese (Doutorado em Educação-UFG, Goiânia, 2017). Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7074>. Acesso em: 03 dez. 2020.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.
- KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- LANSHEAR, C.; LAWLER, M. **Literacy, schooling and revolution**. UK: The Falmer Press, 1987.
- MARX, K. **Crítica à filosofia de direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão. São Paulo: Boitempo: 2007.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.
- RAMOS, M. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- SADER, E. Prefácio. *In*. MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, M. A. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. *In*: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **Anais...**, Uberlândia, EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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