

## Desinteresse e Proposições para Escola Atual: Contribuições do Pensamento Complexo

Marianna Angonese Frankiv<sup>1</sup>

Soraya Corrêa Domingues<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir o arcabouço teórico utilizado como subsídio para analisar os motivos do desinteresse dos estudantes do Ensino Médio pelo estudo, considerando sua cultura, permeada pela condição pós-moderna, na qual a escola também se insere. A prática consumista e a “era digital” dão importantes indícios do visível desinteresse na escola, que permanece com currículos e tempos engessados. Este estudo se baseou em quatro elementos de análise: currículo escolar; tempo/espaço pedagógico; conteúdos escolares e relação aluno-professor. Optou-se para este diagnóstico e estudo um levantamento bibliográfico. Por fim, buscou-se como possibilidade de uma escola ressignificada alguns elementos relevantes que o pensamento complexo traz, entre eles, a reforma radical do pensamento e a transdisciplinariedade, todos embasadas pelo idealizador do pensamento complexo: Edgar Morin e seu estudioso Martinazzo.

**Palavras-chave:** Desinteresse. Ensino Médio. Complexidade.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR Mestrado profissional. E-mail: marianna.frankiv@gmail.com

2 Professora da UFPR, Graduação e Programa de Pós-Graduação em Educação e Curso de Educação Física UNIANDRADE, Doutora pelo programa de pós-graduação em Educação Física na UFSC, Licenciada em Educação Física pela UFBA (1999), e Filosofia (incompleto). Experiência no ensino superior, de estágio docente na UFBA e na UFSC, e como professora Titular na Faculdade Regional da Bahia no curso de Educação Física e na Faculdade Itamaraty no curso de Pedagogia. Atua em pós-graduação, como professora de Megaeventos e Meio Ambiente, Metodologia do Ensino, Comunicação Oral, Metodologia do Trabalho Científico. Tem experiência em pesquisa financiada pelo CNPq, CAPES e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Atua nas áreas de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, Metodologia do Ensino e da Pesquisa, Fundamentos e Concepções da Educação e da Educação Física, Estágio Docente, Handebol e Ginástica. Na extensão e pesquisa atua como Líder e Coordenadora de Grupo CNPq sobre Complexidade e Ciência na UFPR e UNIANDRADE. E-mail: domingues.soraya@gmail.com

## Lack Of Interest And Propositions For Current Schooling: Complex Thought Contributions

## Desinterés Y Propuestas Para La Escuela Actual: Contribuciones Del Pensamiento Complejo

### *Abstract*

This article aims at discussing the theoretical framework applied when analyzing the reasons for high school students' lack of interest towards school, considering their culture, influenced by the postmodern condition, of which the school is also a part. Consumerism and the "digital age" are significant signs of the lack of interest in relation to school, which keeps its curricula and schedules untouched. This study is based on four elements of analysis: school curriculum; pedagogical time/space; school subjects and student-teacher relationship. In order to achieve this diagnosis, the choice was to perform a literature review. Finally, as a possibility of a resignified school, some of the main elements of complex thought were considered, such as radical thought reform and transdisciplinarity, all based on the creator of complex thought: Edgar Morin, and Martinazzo.

**Keywords:** Lack of interest. High school. Complexity.

### *Resumén*

Este artículo tiene como objetivo discutir el marco teórico utilizado como un subsidio para analizar las razones del desinterés de los estudiantes de la escuela secundaria en el estudio, teniendo en cuenta su cultura permeada por la condición posmoderna en que la escuela también funciona. La práctica consumista y la "era digital" dan pistas importantes del desinterés visible en la escuela, que permanece con currículos y tiempos enyesados. Este estudio he basado en cuatro categorías de análisis: Plan de estudios; tiempo enseñando; materias de la escuela; relación estudiante-profesor. Optamos por este estudio de diagnóstico un levantamiento de la literatura. Por último, se trató como una posibilidad para una escuela resignificada algunos elementos importantes que traen el pensamiento complejo, entre ellos la reforma radical del pensamiento y de la transdisciplinaria, todo basado por el creador del pensamiento complejo: Edgar Morin y su erudito Martinazzo.

**Palabras clave:** Desinterés. Escuela Secundaria. Complejidad.

## Introdução

Ao observar a rotina de uma pedagoga de uma instituição federal de ensino, é possível afirmar que, muitas vezes, ela é caracterizada pela organização pedagógica dos cursos, sua estrutura física, condições objetivas, e recursos humanos, identificando problemas e dificuldades relacionadas aos desinteresses dos alunos e a identificação dos professores que se mostram atônitos e chegam a seu limite quanto à atuação profissional em sala de aula. É possível observar, neste íterim, que muitos deles, são sujeitos descrentes de seu papel na sociedade pós-moderna que, reciprocamente, torna os sujeitos parte integrante desta realidade, exigindo cada vez mais estratégias e “malabarismos” para cumprir com seu trabalho.

As reclamações destes professores chamam atenção, pois apesar de, muitas vezes, conseguirem ministrar suas aulas, sem grandes problemas, saem de sala de aula com angustiante sensação de que não fizeram diferença alguma no dia, ou na escolarização dos estudantes, percebendo que o proposto para a aula não foi satisfatório, e que alunos manifestam pouco interesse pelos conteúdos ministrados.

Analisando documentos e registros de alunos matriculados no ano de 2015, percebeu-se facilmente uma discrepância entre o número de ingressos e egressos nos cursos técnicos do Instituto Federal do Paraná. Fato este que foi chamando atenção no sentido de entender quais eram as relações entre a atuação do professor, a estrutura do currículo escolar e o interesse dos alunos, indicando para pergunta central deste artigo: Quais são os motivos que podem gerar um possível desinteresse ao estudo? Para responder esta questão foi considerado quatro elementos de análise dos problemas e possíveis proposições: currículo escolar, que se apresenta fragmentado; tempo/espaço pedagógico pré-estabelecido; conteúdos escolares distantes da realidade do aluno e relação aluno e professor.

Para tanto, a pesquisa faz um levantamento da legislação específica da escola do Ensino Médio e analisa o perfil dos alunos com base nos autores: Kuenzer (2000), Costa

(2005, 2009), Bauman (1998, 2000), Green e Bigum (1995) e Ferreti (2011). Para entender o contexto atual desta escola, apontaram-se características e conceitos do período moderno e da pós-Modernidade com Giroux (1987, 1993), Gallo (2006) e Gentili (2002).

Segundo Garcia e Cassiolato (2014) o governo tem investido nos cursos de formação profissional em todo o território nacional, porém, apesar de alto investimento foi identificado no banco de teses da Capes e na Scielo, do ano de 2011 a 2015, escasso número de pesquisas que se referem especificamente ao estudante e sua percepção da última etapa da educação básica. Dos poucos artigos, são eles: “Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos” (REIS, 2012); “Interesse de saber: um estudo com adolescente do Ensino Médio” (CROCHICK, 2011, USP); “A face oculta da indiferença: sobre o sofrimento dos jovens no contemporâneo” (OLIVEIRA, 2012, UFRJ); “O significado atribuído à escola e ao Ensino Médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo” (BARBOSA, 2011, PUC-SP); “Ensino Médio: realidade e expectativas juvenis” (BACIANO, 2011); “Eles mudam tanto para o bem como para o mal. Representações sobre o (in) sucesso dos alunos em uma escola bem sucedida” (BARBI, 2012, UNIFESP).

Com este levantamento pode-se perceber que a percepção que os estudantes do Ensino Médio têm da escola é motivo de pesquisas e estudos. E ainda, se o desinteresse à escola fosse algo fantasioso, Snyders (1988), então, estaria baseando sua obra “Alegria na escola” em errôneas e precipitadas deduções, visto que, o autor se baseia no cenário “desinteressante” da escola para propor que haja alegria neste ambiente, e para isso, exemplifica diversas formas. Assim, o estudo que este artigo se propõe é relevante, no sentido de, a partir de um recorte da realidade, buscar indícios do possível desinteresse dos jovens na escola e indicar proposições para possíveis mudanças, afim de uma escola ressignificada.

A partir da identificação da escola como um complexo desinteressante para os alunos, mas ao mesmo tempo o lugar de possíveis ambientes de aprendizagens, e eman-

cipação, busca-se com base nos elementos pra ressignificação da escola, dentre eles, a reforma radical do pensamento e a transdisciplinariedade, todos embasadas pelo autor Edgar Morin (1975, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2013) e seu estudioso Martinazzo (2010). Nas considerações que se aproximam do fim este artigo apresentam-se também algumas contribuições de George Snyders (1988) que traz em sua obra *A alegria na escola* uma visão otimista do cenário educacional do século XX que continua atemporal.

### ***Caminhos da investigação: delineando a realidade observada***

O campo de pesquisa investigado é uma instituição de ensino federal, relativamente nova, criada em 2008 pela Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os 38 institutos federais, hoje, existentes no país. Vale ressaltar que a escola pesquisada oferece o Ensino Médio Integrado, ou seja, dispõe do currículo do Ensino Médio com as disciplinas do núcleo comum, integrada às disciplinas técnicas específicas de cada curso. Algumas características, desta instituição, podem ser observadas: aos poucos os estudantes ingressantes vão se deparando com algumas características da escola, agradáveis ou não, começando pela falta de salas de aula, adequadas ao número de alunos, à baixa estrutura para enfrentar altas e baixas temperaturas, à falta de espaços comuns que permitam um conforto maior na hora dos estudos e, até mesmo, à inexistência de um espaço exclusivo para alimentação, que é necessário para permanência dos estudantes na escola no período do contraturno<sup>1</sup>.

A organização da escola é, também, um importante elemento que contribui para as análises necessárias sobre esta pesquisa. Para Libâneo

As pesquisas que buscam saber que características de uma escola fazem diferença no que diz respeito ao nível da qualidade de ensino, e que ganham reputação na comunidade, mostram que o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares dos alunos (2013, p. 22).

Partindo dessa e de outras características da escola, pode-se questionar se a maneira como ela se organiza (estrutura física, currículo, relações estabelecidas) está ou não atraindo estes estudantes ao Ensino Médio. Visto que, há um processo de seleção para ingressar e, portanto, uma predisposição inicial de estudar na instituição escolhida. Mas afinal, que predisposição é esta para estudar? Qual o perfil deste estudante ingressante no Ensino Médio?

### ***O Ensino Médio e o perfil dos estudantes que o frequentam***

O Ensino Médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, LDB nº 9394/96) se enquadra na educação básica, que tem por objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Art. 22.º). O Ensino Médio, por sua vez, passa a ter como uma de suas finalidades “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (*Ibidem*, Art. 35.º).

*Corroborando, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM) também salientam que “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente” (BRASIL, 2006, p.6). Para isso, o Ensino Médio deve estar em consonância com características da sociedade na qual a escola se insere e, assim, responder a esta com profissionais que assumirão diversos papéis sociais. Porém, a linearidade deste processo descrito em lei pode não ser tão clara em se tratando de uma etapa da educação que parece não agradar aos estudantes que a cursam.*

*Como já mencionado, a instituição estudada (Instituto Federal de Ensino) oferta o Ensino Médio técnico, ou seja, profissionalizante, a lei de sua criação é clara: “Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de*

*conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (SILVA, 2009). E para esta particularidade de ensino as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do MEC afirmam:*

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica. (BRASIL, 2006, p. 5)

A preocupação com a fragmentação da dualidade supracitada também está presente na contribuição de Kuenzer (2000), que reflete sobre a característica da lei do Ensino Médio e afirma “elaborar a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e o trabalho, entre estes e a cultura é a nova finalidade do Ensino Médio” (KUENZER, 2000, p. 30).

Em se tratando de currículo para Ensino Médio, a LDB é clara ao definir em seu Artigo 26 que o currículo do Ensino Médio deve apresentar “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno”.

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. [...] O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p.8-9)

No entanto, percebe-se na instituição estudada, que as orientações no Ensino Médio parecem se apresentar como orientações opcionais, ao passo que, nas salas de aula cada educador busca cumprir o objetivo de sua

disciplina, de modo isolado e fragmentado. Tal postura pouco se mostra aberta às relações com as demais disciplinas e, mas não exclusivo desta instituição, já alertado por Ferreti (2011) há

[...] uma forma de organização do trabalho nos Institutos Federais que tende a isolar os professores em seus cursos, de modo que a interlocução, mesmo entre professores da área técnica, é pouco comum e menos comum ainda destes com os professores de formação geral (FERRETI, 2011, p. 798).

Ao visualizar as características supracitadas que estruturam a identidade da instituição, emerge uma nova pergunta: Qual é o perfil dos sujeitos desse processo, ou seja, dos estudantes?

As identidades dos estudantes, ou sujeitos escolares (COSTA, 2006) passam por subjetivação quando sujeitadas, inevitavelmente, a um conjunto de discursos que produzem identidades e as “posições dos sujeitos” (COSTA, 2006, p.2). Sendo identidade, segundo Mesquita, Barbosa e Souza (2012, p. 3), entendida como:

Do ponto de vista antropológico, por sua vez, a identidade consiste na soma, nunca concluída, de um aglomerado de signos, referências e influências que definem o modo particular pelo qual o homem entende e se relaciona com os seus semelhantes.

Identidade que, também, constrói e altera a cultura:

Os traços mais marcantes da identidade de cada um, portanto, são forjados no seio de cada cultura, compondo, dessa forma, identidades múltiplas e diferenciadas. Na relação com os outros seres humanos e com as outras culturas nós nos tornamos, concomitantemente, semelhantes e distintos. Nos traços de cada homem genérico estão, também, os traços de sua especificidade (MARTINAZZO, 2010c, p. 2).

O que se deve ter claro, é que nem sempre os indivíduos sujeitados a um mesmo discurso são subjetivados da mesma forma e serão assim determinados. Os diversos

discursos, aqui citados, se referem às diversas influências (familiares, econômicas, sociais etc.) que podem definir o sujeito, porém, estes não serão da mesma forma determinados, pois há outros fatores da própria identidade destes estudantes que permitem que sejam subjetivados de outra maneira.

Para a subjetividade, abordada nesta discussão se dá o seguinte conceito:

Subjetividade, não no sentido de referente a aquilo que é particular a um “si mesmo”, mas sim, subjetividade enquanto tentativa de apreender aquelas linhas fugidias que transpassam e constituem os fluxos produtores do nosso mundo vivido. Aquilo que é menor e mutável, que se encontra invisibilizado por representações gerais, tampões da diversidade, como as definições de normal e patológico (FONSECA; COSTA, 2008, p.519).

Cada subjetividade refere-se, particularmente, aos estudantes, carrega características próprias que são formadas em sua história de vida, de família, de rotina, de significações diárias e eventos que auxiliam na formação da identidade e da personalidade. Isto se justifica pelo fato do sujeito possuir diversas dimensões: física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica, que acabam por interferir no modo como se visualiza o mundo e seus elementos a partir destas dimensões.

Para esta discussão, Costa (2005) apresenta sua visão de sujeito:

[...] os sujeitos escolares são subjetivados simultaneamente por múltiplos discursos. Crianças e estudantes quando chegam à escola já foram objeto de um conjunto de discursos, que produzem diferentes “posições de sujeitos”, entre eles, aqueles que os constituem como consumidores, como clientes (2006, p. 2).

Assim, no cenário atual brasileiro, em que se encontra o Ensino Médio, os estudantes apresentam-se subjetivados pela sociedade contemporânea e seus processos digitais. A posição de sujeito cliente, enunciada por Costa, pode ser claramente vista nos estudantes, ou pelo

menos em grande parte deles, que já nascem imersos na “[...] cultura consumista e crescem modelando-se segundo seus padrões e suas normas” (COSTA, 2009, p. 35). Vivendo hoje uma realidade de mudanças de estilos de vida das sociedades:

Mais do que admitir que vivemos em uma sociedade de consumo, ele [Bauman] tem ressaltado que o consumo tornou-se eixo das sociedades do presente, diferentemente da de nossos predecessores, que se caracterizava pela produção. A sociedade que moldava seus membros como produtores foi substituída por esta que os molda como consumidores” (COSTA, 2009, p. 34).

Caracterizando socialmente o ambiente no qual os estudantes estão inseridos, possibilitando traçar o perfil de pessoas que são facilmente moldados a consumidores, a escola assume, neste aspecto, um lugar tradicional para moldar comportamentos que sejam adequados a atual sociedade. A estrutura da escola atual busca moldar comportamentos e não está adequada aos anseios dos estudantes, já que estes, muitas vezes, não se identificam no processo pedagógico da sua formação e acabam desinteressados pela escola. A escola, como proposta e estrutura, não dialoga com a diversidade dos estudantes, no sentido de formar para compreensão de sua realidade e de sua cultura. Sobre a concepção de Ensino Médio, Kuenzer esclarece:

O desenvolvimento histórico do Ensino Médio no Brasil caracterizou-se pela heterogeneidade em todos os aspectos, da finalidade à estrutura física. Essa heterogeneidade, somada às diferenças e desigualdades do alunado e às especificidades regionais, determina a necessidade da oferta de programas diversificados, estimulando a criação de alternativas, desde que se observe a base comum, as diretrizes curriculares nacionais e as normas complementares estaduais (2000, p 30-31).

A autora traz importante indício de como a escola de Ensino Médio está se organizando e que, pode ser este um dos motivos que levam os estudantes ao desinteresse por sua educação formal.

Esta educação, para Saviani (2008, p. 13), é o início da humanização. Desta forma, a educação se faz pela identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem verdadeiramente humanos.

Com relação ao conceito de humanização, Paulo Freire (1975) preconiza que a efetivação do projeto de humanização, deve ter como base a consciência de sua incompletude e de sua condição de vida, e a partir do diálogo, que é “[...] a condição fundamental para a verdadeira humanização dos homens” (JORGE, 1975, p. 160 *apud* AZEVEDO, 2010, p. 43) e da palavra que “[...] se existencializa no diálogo” (AZEVEDO, 2010, p. 43), se libertem de toda opressão e cresçam “[...] espiritual e conscientemente, na relação dialética da construção da sociedade” (AZEVEDO, 2010, p.46).

A escola entra em cena, pois, ainda que ela tenha uma das suas funções a humanização, por si só, não consegue proporcionar ao indivíduo a compreensão sobre as suas condições de vida, preconizada por Freire (1975). No entanto, o que a educação escolar tem em suas mãos é o grande potencial e capacidade de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações que exigem reflexão constante visto que:

[...] a escola é compreendida dentro de uma rede de relações mais amplas, o que permite analisá-la como construção histórica e social, incorporando formas que sempre interagem com a sociedade como um todo (GIROUX, 1987, p. 88).

Para esta condução, cabe considerar estes estudantes como seres sociais e históricos, determinados por contextos econômicos, políticos e culturais e propiciar-lhes condições para que eles comecem a engajar-se em questões relevantes para seu próprio desenvolvimento intelectual e social. Essas condições, geradas em discussões com seus pares, contribuem para com a formação de uma geração de pensadores que investem em práticas efetivas de transformação, em atividades e projetos da própria instituição e da sociedade.

Sobre a afirmação acima, Giroux (1987) esclarece que a escola deve ser formulada e vista como um

[...] espaço de possibilidade, isto é como instância onde formas particulares de conhecimento, de relações sociais e de valores pudessem ser ensinadas a fim de educar os alunos para tomar seu lugar na sociedade a partir de uma posição de fortalecimento [...] (p. 57).

Esta “posição de fortalecimento” abre a possibilidade para reconhecer a escola como um lugar, não apenas de reprodução social, mas, um lugar que proporciona ambientes pedagógicos que deem condições para se pensar e criar novas situações sociais de vida. A sociedade, da qual se menciona, será exemplificada a seguir.

### ***Entendendo a escola atual entre a Modernidade e a pós-Modernidade***

Apesar da discussão sobre a Modernidade e pós-Modernidade, neste trabalho, se utilizará o conceito utilizado por Giroux (1993, p. 46) que se referiu à ideia de condição pós-moderna, como um período de evolução científica e tecnológica e mudanças sociais e culturais, que não significam uma ruptura com a modernidade, mas sim, uma mudança em relação a certos elementos definidores da pós-modernidade ou modernismo.

Assim, a condição pós-moderna pode, nesta perspectiva, ser vista como parte de mudanças estruturais globais e como uma “mudança radical na forma pela qual a cultura é produzida, circulada, lida e consumida” das condições modernas do ser na sociedade (*Ibidem*, p. 47).

A educação Moderna baseia-se na racionalidade científica, pela qual, cada indivíduo poderia melhorar a humanidade. Esse projeto de sociedade com base na razão científica aparece no modelo de educação, conforme Lima

[...] a educação moderna está assentada no mito da ascensão social por meio da escola. [...] A tarefa educacional torna-se um mecanismo de libertação do indivíduo em relação à visão estreita que lhe impõem a família e suas paixões, e disponibiliza ao sujeito o conhecimento ad-

vindo da capacidade racional. A escola se torna o lugar de ruptura com o meio de origem para alcançar o progresso, o veículo de transição entre a esfera privada da família e a esfera pública dada pela sociedade (2002, p.73-77).

Corroborar com Bauman que também expõe uma ideia de ruptura

A modernidade viveu num estado de permanente guerra à tradição, legitimada pelo anseio de coletivizar o destino humano num plano mais alto e novo, que substituiu a velha ordem remanescente, já esfalfada, por uma nova e melhor (1998, p.26).

Oliveira (2009) traz para a discussão outro conceito de Bauman (2000): o da modernidade líquida, período que ele considera o atual

[...] uma vez que as transformações foram profundas no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade: se antes a sociedade se apoiava em instituições, normas e regimes de convivência sólidos, fixos, estáveis e previsíveis, hoje o mundo é fluido, instável, plástico e imprevisível (BAUMAN apud OLIVEIRA, 2009, p.35).

A forma como a sociedade vai se organizando e reorganizando, como apresentado por Bauman, Oliveira e Lima, contribuíram para o surgimento da definição de pós-modernidade que pela característica líquida, plástica e imprevisível, ainda sujeita os trabalhadores a organização social com base no mercado, consumo, lucro e acumulação de bens, camuflando novas formas de domínio social e econômico. Sobre estas constantes mudanças Giroux (1993) sintetiza a contribuição de outro importante estudioso do tema em questão.

Gallo (2006) se manifesta sobre o tema, deixando claro sua posição em relação à fraqueza do conceito de pós-modernidade que se torna "vazio", o conceito não a convence se mostrando apenas uma modernidade mascarada.

Não será algo análogo o que temos assistido nos debates em relação à modernidade e sua superação? As novas feições, talvez apressadamente demais denominadas de pós-moderni-

dade, não serão nada mais do que as metamorfoses do projeto moderno, que assume novas feições, na medida em que suas realizações não nos satisfazem? Colocando de outra maneira: não estaríamos condenados a viver uma 'eterna modernidade', como que presos a um infinito crepúsculo, que nunca vê a noite cair, mas que também não recupera o brilho do meio-dia? (GALLO, 2006, p.556).

Para o autor, o conceito tem resquícios da influência dos anos 70, quando o conceito pós-moderno era usado no meio artístico, mas para o momento ele não tem "força e potência de um conceito" (GALLO, 2006, p.553).

Considerando que há mudanças entre a modernidade e o atual período da pós-modernidade, principalmente no que diz respeito aos novos mecanismos de organização social, manipulação e domínio dos sujeitos históricos nos aspectos do comportamento, atitudes, valores e cultura. Costa (2005) analisa a condição do sujeito na atual condição pós-moderna, já mencionada acima, completando sua visão de sujeito.

O sujeito antes concebido como uma agência centrada, estável e amadora no sentido identitário, tem sua posição deslocada. A condição pós-moderna, acentuadamente marcada pela visibilidade, objetiva o sujeito em meio à transparente cena contemporânea (2005, p. 2).

Este sujeito está em consonância com a pós-Modernidade, pois considera este período especialmente definidor de modos de ser, pensar e agir de crianças, jovens e adultos. Ao passo que, as inovações tecnológicas estão cada vez mais direcionando pensamentos e ações da sociedade, elas passam a ser o "significado na vida dos humanos", na medida em que, modificam formas, há tempos enraizadas de se relacionar com o mundo, mas ao mesmo tempo trazem "a incerteza, a imprevisibilidade e a provisoriabilidade." (2005, p. 8).

Estas características, do momento de mudanças atual, chegam à escola sem licença e exigem cada vez mais adequação à sua forma. Costa (2005) afirma que, na escola, há uma aproximação de duas gerações: a dos pro-



fessores, que em sua maioria parecem estar perdidos em sua forma de ensinar, e a dos alunos que apresentam cada vez mais “[...] habilidades e capacidades para viver num mundo que, concordemos ou não, parece que está se tornando cada vez mais pós-moderno” (p. 8).

Em relação a este novo tipo de estudante, o trabalho de Green e Bigum (1995) contribui para análises das características destes estudantes, que hoje chegam à escola. Para eles, esta juventude é, também, determinada pela “condição cultural específica” da pós-modernidade (1995, p. 209), que se revela em uma subjetividade humana e se forma a partir “[...] do nexos entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia” (p.212) e deve-se aprender a lidar com ela. No que tange à escola, transformar o currículo escolar para esta subjetividade.

É que não se trata apenas da crescente penetração da mídia no processo de escolarização, mas também, de forma mais geral, da importância da mídia e da cultura da informação para a escolarização e para as formas cambiantes de currículo [...] (GREEN e BIGUM, 1995, p. 214).

Há o conflito eminente das duas gerações: a de professores e a de estudantes, que não só o cultural, mas os conflitos de ideias e de posições que caracterizam a relação na escola. Cada jovem apresenta uma subjetividade e em cada tempo histórico ele representa uma nova subjetividade que, no atual cenário, chega a uma instituição “medieval” tradicional com modelo único de formação de comportamento social. Pode-se estender aos estudantes a citação de Costa

[...] as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX- ingênua, dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção- enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI- cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza e a insegurança (2005, p. 2).

Como também diz Karnal<sup>2</sup>, a tão mencionada crise na escola tem como uma de suas características a repre-

sentação de uma sociedade que tem diversas informações a todo instante sobre as mais diferentes coisas, tornando o espaço escolar com seus livros didáticos, grades curriculares e horários de aulas pré-estabelecidos um tanto quanto atrasadas, em relação a velocidade de informações que os estudantes e professores tem no seu cotidiano, fora da organização escolar. A escola está organizada em uma estrutura fixa e pré-estabelecida, enquanto as informações, que alteram constantemente a sociedade, mudam de forma constante, fazendo a escola parecer arcaica. E é neste sentido também que para Gentili (2002) a escola

[...] atravessa uma crise sem precedentes, incapacitada, como ela está, de responder aos desafios que os novos tempos lhe impõem. Numa “sociedade do conhecimento”- dizem-, a escola perde qualidade, dinamismo flexibilidade e abandona a educação das novas gerações nas mãos dos meios de comunicação, das redes virtuais, da parafernália tecnológica que, em aparência regula a vida dos indivíduos no presente e a regulará no futuro (p. 25-26).

Essa “sociedade do conhecimento” apresenta informações relevantes ao estudante em tempos incessantes. Na sala de aula quando um conteúdo novo é trazido pelo professor, em segundos o assunto já recebe contribuições, por parte dos alunos, quando é do interesse destes, que buscam em seus dispositivos eletrônicos e portáteis, informações extras com uma enorme vantagem: a velocidade e facilidade com que estas informações chegam a eles. Green e Bigum esclarecem que

Em termos gerais, a característica que distingue uma determinada geração é que ela é [...] mais rápida que as gerações anteriores. [...] A velocidade se traduz na capacidade de fazer mais coisas no tempo equivalente ao limite inferior da percepção humana- o “pisar de olhos” (GREEN E BIGUM, 1995, p. 236).

Talvez, por isso que o tempo escolar já não sustente mais o interesse destes estudantes, visto que, o tempo que a escola prevê para suas atividades não é o mesmo tempo que o estudante pretende cumprir a tarefa dada ou assimilar a informação obtida. Para Arco-Verde

A pressão do tempo na sociedade moderna, em sua qualidade de constituir-se como aspecto do código social, gera problemas que ainda estão à espera de soluções. Um deles é a utilização do tempo destinado à escola. Desde a infância, a vida do homem está atrelada aos tempos sociais e, entre esses, à escola, que, como instituição, também instala um ritmo de horários e calendários para a vida do indivíduo (2012 p.84-85).

Assim, considerar que não há apenas um tempo/espaço na escola, e sim, tempos/espaços escolares que devem ser compreendidos “[...] como relação com os conhecimentos, também como objeto histórico construído pelos homens” (ARCO-VERDE, 2012, p. 85). Relações estas, que não são formuladas da mesma forma em todos os indivíduos envolvidos nos processos que ocorrem dentro da escola.

O desenvolvimento deste artigo, até então, teceu uma crítica aos elementos do currículo escolar: seus conteúdos pré-definidos que não consideram as singularidades dos alunos desvinculando-se da realidade destes; o tempo/espaço pedagógico que é pensado estanque, com cargas horárias pré-definidas que não consideram o real momento pedagógico de aprendizagem, nem o momento individual de cada aluno para aprender e a relação aluno/professor tensionada e muitas vezes não aberta ao diálogo, que é ferramenta de emancipação.

Diante de todo exposto, até então neste artigo, e considerando que o desinteresse dos estudantes pela escola e pelo estudo, é uma realidade, cabe propor uma possibilidade que atraia mais os estudantes a esta instituição - a escola. Instituição que, para atender aos interesses dos estudantes, deve ser reformulada e reinventada a partir das diversas características que podem ser entendidas, em suas especificidades, pelo Pensamento Complexo.

### ***Proposições para a escola a partir do Pensamento Complexo***

O pensamento complexo é uma possibilidade para pensar a escola de forma ressignificada, pois suas categorias e conceitos são importantes para pensar a escola como

uma realidade caracterizada por diversos elementos de naturezas completamente distintas.

Um dos aspectos nodais da complexidade está na necessidade de uma reforma radical do pensamento no sentido de priorizar um pensamento sistêmico-complexo em detrimento de um pensamento linear que tem em sua essência a disjunção e o reducionismo. Esse pensamento sistêmico-complexo concebe “[...] o contexto, o global, o multidimensional, e o complexo [...]” (MARTINAZZO, 2010a, p. 198), pois

Pouco ou nada irá significar o grande volume de informações disponibilizadas pelos meios impressos e vias eletrônicas, bem como a agilidade e a confiabilidade com que são veiculadas, se a forma de sistematizar, organizar, reunir e produzir tais informações, e o próprio conhecimento continuarem ostentando a marca da simplificação, da disjunção e da redução. (MARTINAZZO, 2010a, p. 199).

Ou seja, superar esta disjunção do pensamento significa considerar um pensamento que dá importância a diversos aspectos de um todo, da realidade. Contrariamente, para Morin (2000) a barbárie do pensamento se instala quando há um pensamento simplista, reducionista e determinista das coisas, do mundo, da condição humana. A complexidade vem, então, para “civilizar” estas ideias no “sentido de complexificá-las e de torná-las mais abertas, em vez de promover a dogmatização e a doutrinarização” (MARTINAZZO, 2010a, p. 203).

A escola ressignificada através do pensamento complexo apresenta uma visão mais adequada às necessidades dos estudantes. Para estas últimas considerações, George Snyders em sua obra *A alegria na escola (1988)* deixa transparecer uma posição otimista ao papel da escola e especialmente de seus estudantes. Como foi visto, Morin propõe a reforma de pensamento a todo e qualquer tempo e, na escola não é diferente, é urgente a reforma radical do pensamento para a educação escolar. Assim, uma deve levar à outra: a reforma do pensamento culmina na reforma do ensino.

Assim entende Morin (2004, p. 26): “a reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar

cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo”, através da apreensão de conhecimentos significativos, religados, contextualizados e organizados.

Na ciência, o modelo cartesiano simplificador, separou o sujeito pensante do seu objeto. Os conhecimentos fracionados contribuíram, em alguma medida, para que se conhecessem mais sobre o homem e a natureza, porém, no desenvolvimento da Modernidade, estes conhecimentos foram se tornando independentes e cada vez mais fragmentados, perdendo-se o todo e sucumbindo-se na falsa ideia de conhecer o todo somente através da soma de todas as partes, o que influencia até hoje na verticalização das ciências e a estrutura dos conhecimentos escolares.

Na escola, os princípios cartesianos auxiliaram na fragmentação e distanciamento da realidade do conhecimento científico, o que acaba por engessar a capacidade dos estudantes em dialogar e recriar novos conhecimentos escolares. Por isso, o pensamento complexo analisa a importância da transdisciplinaridade, a fim de ser uma possibilidade de superação da dicotomia e da fragmentação:

A transdisciplinaridade requer, não raras vezes, coragem e conhecimento profundo que envolve uma atitude pós-cartesiana e, até mesmo, anticartesiana, no sentido de não considerar o conhecimento como o reflexo e o espelho do real, mas sim uma tradução (MORIN, 1998) e uma aproximação do real que vai da simplificação até a complexificação e vice-versa (MARTINAZZO, 2010a, p. 209).

A relação com o conhecimento pode partir de uma instigante proposta do professor que, através do diálogo, consegue captar os reais interesses e acima de tudo estabelecer relações tecidas e contextualizadas na ótica da complexidade que apresentam ligações e são interdependentes, partícipes do mesmo todo. “Aprendendo a pensar de forma complexa, o aluno estará apto a colocar e tratar os problemas incorporados, hoje, nos grandes desafios culturais, éticos, políticos, científicos, ecológicos e profissionais [...]” (MARTINAZZO, 2010a, p. 201). Não serão apenas lições “[...] desprovidas da liga-

ção real com seus problemas próprios (dos estudantes), com os questionamentos de sua época [...]” (SNYDERS, 1988, p. 77).

Horizontalmente estudantes e professores compreendem-se em seus discursos apesar da “relação professor aluno ser sempre uma relação tensionada, complementar, antagônica e dialógica”.<sup>3</sup> O que se imagina e se pretende para os alunos no contexto social atual é que eles possam: entender, vivenciar e se relacionar de forma consciente com o cotidiano. Compreendê-lo e compreender os outros cada qual em seu contexto ímpar, singular, lembrando que, a escola é um espaço frutífero ao diálogo: um dos princípios da Complexidade.

Ao se considerar o diálogo, as portas se abrem ao complexo, que pretende edificar um método possibilitando construir um conhecimento interpretativo, mas não conclusivo sobre o homem, sobre a sociedade e sobre a educação, ao passo que, o conhecimento é sempre apenas uma interpretação do real. Essa interpretação diferenciada, como esclarece Sá “[...] por mais racionais e lógicas que possam parecer, incorporam sempre interferências subjetivas, emocionais e culturais, as quais são intrínsecas ao sujeito que opera a elaboração do conhecimento” (2013, p. 61). São diversas percepções humanas, portanto, passíveis de equívocos ao se revelarem na linguagem ou até mesmo em pensamento.

Nesse âmbito, a escola oprime o educando ao desconsiderar o erro (o equívoco) e torná-lo um fatalismo da aprendizagem que deve ser ao máximo evitado. Segundo Morin, “A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão” (2000a, p. 23). Porém, é mister ressaltar que a racionalidade torna-se mera racionalização quando não aceita ser questionada e não assume em si os erros e a ilusão que teorias podem gerar. A racionalização não permite a contribuição externa a ela e, portanto, não avança em seu conhecimento, findando ao isolamento teórico. No entanto, somente o conhecimento científico não dá conta de todos os problemas de ordem epistemológica, filosóficas ou éticas de dentro da escola.

Ademais, deve ser considerada também na escola a multiplicidade de fatores como emoções, afetividade, delírios, paixões, ódios. O ser humano é multidimensional e é assim que deve ser pensada a educação para ele, pois “a compreensão complexa do ser humano não aceita reduzir o outro a um único aspecto e o considera na sua multidimensionalidade” (MORIN, 2005, p. 114).

A afetividade como uma das dimensões humanas, no contexto escolar, seria capaz de reconectar estes indivíduos no sentido que para Morin (2000a) é conhecer o humano e “situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (p. 47). Afirma-se, portanto que não há pensamento emocional racional sem a emoção, “o desenvolvimento da inteligência é inseparável da afetividade” (MORIN, 2000a, p. 20). A separação do homo *sapiens* e *demens* não é possível, na ótica da complexidade.

Considerando todos os preceitos do pensamento complexo descritos até então, a forma que a escola organiza suas disciplinas e conteúdos nela inseridos, deve estar no centro das discussões de uma escola ressignificada a partir do pensamento complexo. Snyders (1988) vem contribuir neste tema quando diz

No âmago, toda escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia- os que ela silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo do homem que se espera ver sair da escola (1988, p. 11).

Estes conteúdos, de certa forma, são influenciados também pela sociedade que vai trazendo novas demandas, ou seja, são vinculados a um modelo social, e aqui não é o foco tratar do assunto de classes dominantes na sociedade, somente mencionar esta influência. Neste sentido, esses conteúdos apresentam-se como saberes escolares, não necessariamente científicos, moldados em diferentes contextos, mas que não dão conta de contextualizar os conhecimentos, visto que, “a humanidade que habita o Planeta Terra requer um conhecimento que transcenda o limite imposto pelas disciplinas e, portanto, saiba juntar, religar, conectar e contextualizar” (MARTINAZZO, 2010a, p. 200).

A organização/sistematização destes conteúdos faz parte da característica da escola, mas é falha na visão do pensamento complexo, pois, a forma como isso é feito ainda responde ao pensamento fragmentado e disjuntivo.

A escola, em matéria de conhecimento, ainda está alicerçada no paradigma da simplicidade: aquilo que é transmitido por ela o é de forma disciplinar e fragmentada e, hoje, a humanidade que habita o Planeta Terra requer um conhecimento que transcenda o limite imposto pelas disciplinas e, portanto, saiba juntar, religar, conectar e contextualizar (MARTINAZZO, 2010a, p. 200).

A possibilidade para superar esta fragmentação, tão questionada pelo pensamento complexo em Morin, está na ênfase que deve ser dada à transdisciplinaridade. Muito além do pretendido pela interdisciplinaridade, que tenta unir algum aspecto das disciplinas, mas não transcende suas fronteiras (MARTINAZZO, 2010a), a transdisciplinaridade

[...] rompe com a forma epistemológica e metodológica tradicional de ensino. Os limites parcelares impostos pelas disciplinas tradicionalmente organizadas fragmentam o conhecimento e impedem a compreensão de um sistema complexo, no qual todos os elementos estão em relação e interdependência (MARTINAZZO, 2010a, p. 201).

Para a compreensão da realidade através do ensino, é válido considerar que os estudantes produzem conhecimento dentro de uma determinada cultura e de um momento histórico:

A cultura é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio de culturas (MORIN, 2000a, p. 56).

Como desafio para a nova função da escola (MARTINAZZO, 2010a) esses conteúdos culturais, permeados pela transdisciplinaridade, devem priorizar em sua essência o ensino da “pertinência dos conhecimentos” que Morin caracteriza como aquele “[...] capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (*Ibidem* 2000a, p. 15).

A transdisciplinaridade, que captura o todo sem descuidar das partes, é uma opção para a escola se engajar no movimento de religação das partes e do todo para ser fidedigna o bastante à realidade que se está inserida. Se esta religação não acontecer, não há como enxergar o todo, nem as partes e, por conseguinte a identidade das partes, que se relacionam com o todo, também ficará anuviada. Evidencia-se o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, pois só assim, os saberes fragmentados passam a ter e fazer relação para todos os envolvidos no processo educativo. Essa é a cerne da educação do futuro, além, é claro do constante estudo da complexidade humana.

E Morin, já alertava

[...] a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o **livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência** (*grifo nosso*), que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2000a, p.39)

Ou seja, é válido promover uma tessitura (proposta a todo o momento pelo pensamento complexo), sendo construída e constantemente aprimorada que refletida no cenário educativo da escola, de fato, pode tornar os conteúdos e tudo o que envolve a rede de conhecimentos mais atrativos para os estudantes.

Encerra-se este artigo com uma citação de Snyders que, apesar de não trazer de forma explícita o pensamento complexo, muito contribuiu para as discussões traçadas.

O destino da escola age sobre a manifestação de uma cultura capaz de responder à expectativa séria da felicidade dos estudantes- essa expectativa que eles exploram através das formas múltiplas, matizadas de sua cultura e da nossa: dar um sentido à sua vida, encontrar razões para viver (SNYDERS, 1988, p. 77).

## Conclusões

A discussão traçada no decorrer deste artigo teve por base quatro elementos de análise. Estas auxiliaram na discussão sobre o desinteresse dos alunos que hoje cursam o Ensino Médio Técnico Integrado em uma Instituição Federal de Ensino.

Quanto aos elementos de análise do currículo, pôde-se observar que estes são elementos que sintetizam aspectos importantes para a discussão sobre o desinteresse na escola. Isto é, frente a um currículo fragmentado, o interesse parece não se manifestar, visto que, muitas vezes, não há elementos que conectem e que norteie os conteúdos, atividades extra-curriculares, atividades em sala, entre outros momentos escolares. A possibilidade proposta para a superação desta fragmentação e reconexão de todos estes elementos foi a transdisciplinaridade, abordada pelo pensamento complexo. E a partir deste currículo é possível entender a complexidade do tempo pedagógico, do conteúdo e da relação aluno professor.

O tempo pedagógico pré-estabelecido no currículo, com horas/aula engessadas e divididas de acordo com o grau de importância definida por cada área, também encontram no pensamento complexo, uma proposição perfeitamente aceitável, que prevê a concessão do tempo que for necessário para a consolidação de um determinado conteúdo, sem que este seja interrompido ou “atropelado”. Assim, os assuntos e conteúdos serão abordados de acordo com a demanda que passa a surgir e novamente, a transdisciplinaridade deve estar presente, abordando o todo, sem descuidar das partes, conseqüentemente o interesse passa a ser crescente.

No decorrer da linha de análise, os conteúdos escolares aparecem como outra categoria. Na instituição pesquisa-

da, assim como o tempo pedagógico, os conteúdos também são pré-estabelecidos, abordados basicamente em livros. A Complexidade vem elucidar para importância de se considerar diversos aspectos do aluno que entra em sala. Priorizar um pensamento sistêmico e complexo, evitando que os conteúdos sejam reducionistas, fragmentados ou simplificados. A conjuntura atual, da pós-modernidade, que hoje adentra a escola, deve ser vista, como prevê a Complexidade, de uma forma contextualizada e multidimensional, isto é, são diversos fatores que a determinam e que devem ser levados em conta dentro da escola. É somente a partir desta contextualização que os alunos serão capazes de religar, significar os conhecimentos adquiridos e compreender a realidade.

E neste cenário, entra a última categoria de análise: a relação aluno-professor. Professor e aluno são também determinados pelos contextos que estão inseridos, e para o pensamento complexo, o diálogo é a chave para captar os reais interesses dos alunos e é sempre interpretativo, nunca conclusivo. A afetividade nas relações, e especialmente, nas relações dentro da escola também devem ser consideradas, considerando o aspecto multidimensional de todo sujeito. As diversas percepções do homem podem modificar o sentido que determinado conteúdo possa apresentar, nesse sentido, o professor poderá proporcionar a relação dos conteúdos com a vida destes alunos, com seus problemas, seus anseios e preocupações. A escola, enfim faz sentido e o tempo destinado a ela passa a ser valorizado.

Por fim, o pensamento Complexo abre possibilidades para propor uma ressignificação da escola e trazer para ela o interesse de todos os seus sujeitos. A criação da Rede Federal de Ensino pretendia que, ofertando o Ensino Médio Integrado, os saberes técnicos e comuns pudessem ser interligados. Os estudos indicam que, ainda, há ausência dessa interligação entre os saberes e os sujeitos, mas, ao mesmo tempo, que há, também, possibilidades, com base no pensamento complexo, de proposições para ambientes interessantes aos sujeitos da escola de hoje. A proposição de uma instituição, que visa, o ensino técnico integrado, num contexto pós-moderno, em uma sociedade que traz cada vez mais demandas e discussões a

serem abordadas, só tem a ganhar ao considerar e pôr em prática as proposições que o pensamento complexo prevê.

## Notas

- 1 Contraturno na instituição estudada é o período em que os estudantes devem permanecer na escola além do habitual diariamente. Normalmente se o curso ocorre pela manhã há um dia na semana em que estes estudantes ficarão também no período da tarde na escola.
- 2 Entrevista do professor Leandro Karnal intitulada "O ódio no Brasil" em 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=iG-OGc1bufs>. Acesso em 06/04/2015.
- 3 Informação oral da aula do dia 25.06.2015 ministrada pelo professor Ricardo Antunes de Sá no Mestrado Profissional.

## Referências

- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.
- AZEVEDO, José André de. **Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire**. In: Akrópolis, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010. Disponível em <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/3115/2209>. Acesso em 14/01/2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Inquietações da vida contemporânea e suas formas atuais de organização: uma relação de imanência.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Vol.1. Brasília:MEC/SEB, 2006. Disponível em [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 18 de agosto de 2015.
- BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf). Acesso em 04 de agosto de 2015.
- CASSIOLATO, M. M. C.; GARCIA, R. C.. **PRONATEC: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à Educação Profissional**. Rio de Janeiro: IPEA, 2014. Texto para discussão 1919.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel (orgs.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a edu-**

- caçãoambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2006.
- COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e estudantes do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir** (v. II). Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (no prelo).
- COSTA, Marisa Vorraber. O consumismo na sociedade de consumidores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 33-37.
- FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, Set. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 de agosto de 2015.
- FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luis Artur. Da Diversidade: Uma Definição do Conceito de Subjetividade. In: **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology** - 2008, Vol. 42, Num. 3 p. 513-519. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n3/v42n3a11.pdf>. Acesso em 14/01/2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GALLO, Silvio. Modernidade/pós-Modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.
- GENTILI, Pablo. A educação e as razões da esperança numa era de desencanto. In: OSOWSKI, Cecília Irene (Orgs.). **Educação e mudança social por uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Loyola, 2002. cap.2. p.25-40.
- GIROUX, Henry. **A escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GIROUX, Henry. O pós - modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria crítica e tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. cap.2, p.41-71.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KARNAL, Leandro. Entrevista intitulada "O ódio no Brasil" em 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iG-OGc1bufs>. Acesso em 06/04/2015.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.
- LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da Modernidade. **Interações**. Vol. VII, n. 14, p. 59-84. 2002.
- MARTINAZZO, Celso José. O pensamento complexo e a educação escolar na era planetária. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol.10 - n. 2 - p. 197-208 / mai-ago,2010a .
- MARTINAZZO, Celso José. A construção de conhecimentos pertinentes na educação escolar. In: **Sete saberes necessários à educação do presente**, 2010, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2010b.
- MARTINAZZO, Celso José. Identidade humana: unidade e diversidade enquanto desafios para uma educação planetária. In: **Sete saberes necessários à educação do presente**, 2010, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2010c.
- MESQUITA; George Eduardo Ferreira de; BARBOSA, Zênia Regina dos Santos ; SOUZA, Míria Helen Ferreira de. **Formação e desenvolvimento da identidade ético-profissional do docente**. In: IV FIPED, Fórum Internacional de Pedagogia, 2012, Parnaíba-PI, Trabalhos, Campina Grande- REALIZE Editora, 2012, p.1-9. Disponível em [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/fd1e5b5ca7bcdf88ac18a6bcc5a4f87\\_495.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/fd1e5b5ca7bcdf88ac18a6bcc5a4f87_495.pdf). Acesso em 14/01/2016.
- MORIN, Edgar. O enigma do homem: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO: 2000a.
- MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000c.
- MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- MORIN, Edgar. O sistema: paradigma ou/e teoria? In: **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre & Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- MORIN, Edgar. **O método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, Edgar. CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. A. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica Edgard de Assis carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. In: ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. Ética da compreensão. **O método 6**: ética. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005, p. 109-123.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Tradução de Edgard Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2013.

OLIVEIRA, Thabata Franco de. Pós-Modernidade e educação: a multidimensionalidade da escola contemporânea. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 3 v. 3 n. 6, p. 33-45, jul. - dez. 2009.

SÁ, Ricardo Antunes de; CARNEIRO, Sonia Maria Marchioratto; LUZ, Araci Asinelli da. A Escola E Os Sete Saberes: Reflexões Para Avanços Inovadores No Processo Educativo . **Revista da FAEF-BA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 159-169, jan./jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 10 ed rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Orgs.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Nata: IFRN, 2009. 70 p.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. São Paulo: Ed. Manole LTDA, 1988.

Recebido em 20 de setembro de 2015.

Aceito em 20 de março de 2016.