



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

# IJDR

*International Journal of Development Research*  
Vol. 11, Issue, 12, pp. 52691-52694, December, 2021

<https://doi.org/10.37118/ijdr.23666.12.2021>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

## ESCOLA: MEIO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, LUGAR DE PROJETER SONHOS OU INSTRUMENTO DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS?

**\*Elisangela André da Silva Costa, Luís Moreira de Oliveira Filho, Juliana Fernandes da Silva Queiroz, Elcimar Simão Martins, Olienaide Ribeiro De Oliveira Pinto, Juan Carlos Alvarado Alcócer, Cecilia Maria Lima Silva and Rubens Pimentel da Costa**

Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), 62790-970, Redenção, CE, Brasil

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 10<sup>th</sup> September, 2021  
Received in revised form  
19<sup>th</sup> October, 2021  
Accepted 24<sup>th</sup> November, 2021  
Published online 28<sup>th</sup> December, 2021

#### Key Words:

Escola. Ensino Médio.  
Ceará. Professor.

#### \*Corresponding author:

**Hudson Fabricius Peres Nunes**

### ABSTRACT

A problematização dos processos de formação desenvolvidos no âmbito das instituições escolares cearenses permite desvelar as diferentes faces da accountability educacional e o modo como afetam o ensino-aprendizagem, imprimindo no mesmo, marcas como regulação, responsabilização, padronização e meritocracia, inclinados ao tecnicismo e ao neoliberalismo. O presente estudo objetiva investigar, a partir das concepções e práticas dos docentes, os desafios vividos pela escola pública cearense para materializar uma formação humana e crítica junto aos estudantes do ensino médio. Metodologicamente a pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa, de natureza exploratória descritiva. A aproximação com a realidade se deu através da aplicação de questionários semiestruturados, via googleforms, junto a docentes que atuam em escolas de ensino médio com diferentes tipologias de ensino. Os dados produzidos foram analisados com base nos contributos de Freire (1986, 1987, 1992, 1996, 1997) e Libâneo (2004, 2011). Os resultados apontam que apesar da emergência de modelos padronizados de ensino, a instituição educacional pública cearense ainda é um local de transformação social, alimentada por compromissos políticos e pedagógicos que têm nos professores uma importante referência.

Copyright © 2021, Elisangela André da Silva Costa et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Elisangela André da Silva Costa, Luís Moreira de Oliveira Filho, Juliana Fernandes da Silva Queiroz, Elcimar Simão Martins, Olienaide Ribeiro De Oliveira Pinto, Juan Carlos Alvarado Alcócer, Cecilia Maria Lima Silva and Rubens Pimentel da Costa. "Escola: meio de transformação social, lugar de projetar sonhos ou instrumento de reprodução das desigualdades sociais?", *International Journal of Development Research*, 11, (12), 52691-52694.

## INTRODUCTION

A presente pesquisa traz para a academia, sociedade e organizações uma discussão sobre o papel que a escola e seus professores exercem no atual contexto, marcado por tensionamentos e dilemas que polarizam os compromissos políticos e pedagógicos de atuar para desvelar tensões e contradições presentes na realidade com vistas à sua transformação ou para assimilar de maneira acrítica as relações estabelecidas em uma sociedade marcada por grandes contrastes e desigualdade, conservando-as. A problematização dos processos formativos desenvolvidos no âmbito das instituições de ensino nos permite lançar luzes sobre os fundamentos e dispositivos políticos que orientam a organização das escolas cearenses na atualidade, como a accountability educacional, definida por Costa e Vidal (2020, p. 122) como "iniciativas de responsabilização – morais ou materiais – e prestação de contas baseadas em avaliações de desempenho". Suas diferentes faces afetam o processo ensino-aprendizagem e nele imprimem marcas institucionalizadas, como: regulação, responsabilização e meritocracia.

Esse conjunto de referências é orientado por princípios neoliberais e materializado através de uma perspectiva neotecnista, que visa a padronização de processos e de resultados. A escola pública, que é marcada historicamente por contradições e impasses de natureza política e pedagógica que põem em discussão a sua própria identidade. Hoje, sua estrutura e seu funcionamento são organizados de forma fragmentada e ajustada aos interesses da classe dominante, desde a gênese das políticas educacionais até os diferentes elementos que chegam à sala de aula. Verifica-se, neste espaço, a expectativa hegemonicamente construída que se volta à reprodução da divisão social do trabalho, acoplada à lógica do mercado (SAVIANI; DUARTE, 2012). Para Enguita (2007), a instituição educacional vive um dilema existencial que coloca em permanente discussão o seu papel: seria ela um instrumento de conservação da sociedade, submetida ao pensamento neoliberal; ou de transformação da realidade. O estado do Ceará, onde se verifica a forte presença da perspectiva política de cunho neoliberal, fornece bases para o desenvolvimento de um projeto de educação orientado para a busca e melhoria constante de resultados, através da corresponsabilização das

comunidades e dos sujeitos que atuam nos espaços escolares, sobretudo gestores e professores. Tal perspectiva fundamenta-se na concepção de accountability educacional e materializa-se através de estratégias diferenciadas. Dentre estas, é possível elencar: a criação de prêmios como o Prêmio Aprender Pra Valer destinado às escolas estaduais de ensino médio que alcançaram as metas anuais de aprendizagem de acordo com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE); a Gestão Escolar para Resultados, em que se faz presente o Circuito de Gestão, um método inspirado em ferramentas da gestão da qualidade da administração como o PDCA (Plan, do, check, act) que objetiva orientar gestores para sistematização dos principais processos pedagógicos da escola. O modo como cada indivíduo percebe a realidade da escola, reflete e confere direção e sentido à sua ação, é afetado pela coletividade e a afeta, ao mesmo tempo. Isso nos permite compreender que quando adentramos na esfera da subjetividade das pessoas, conseguimos desvelar o conjunto de crenças, valores, intenções e motivações que orientam suas ações e relações com o coletivo (PAULILO, 1999). Assim, é possível que em uma mesma escola, orientada por um conjunto de princípios e valores alinhados à perspectiva neoliberal contemporânea, consigamos identificar movimentos insurgentes de resistência, leitura crítica da realidade e compromisso com processos de transformação dos sujeitos e da sociedade. Diante do exposto, o presente estudo objetiva investigar a partir das concepções e práticas dos docentes, os desafios vividos pela escola pública cearense para materializar uma formação humana e crítica junto aos estudantes do ensino médio.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O movimento investigativo, considerando o objetivo posto e as características do fenômeno investigado, demandou a estruturação de estratégias orientadas pela abordagem qualitativa, de natureza exploratória descritiva. O passo inicial foi a revisão de literatura, de modo a construir um quadro de referências teóricas para a análise dos dados construídos junto aos sujeitos por ocasião da pesquisa de campo. As discussões sobre escola, enquanto categoria central do estudo, articulou reflexões em torno de suas funções sociais no contexto contemporâneo e o modo como se traduzem no currículo escolar. Os sujeitos participantes foram docentes que atuam no ensino médio, em escolas públicas estaduais com diferentes tipologias (Regular, Profissional, Integral e do Campo), situadas no contexto da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 12), localizada no Sertão Central e mais especificamente no município de Quixadá - Ceará – Brasil, lócus desta investigação. A seleção dos mesmos ocorreu de forma voluntária, com assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, sendo garantida a preservação das identidades. O processo se deu pela utilização da plataforma do Whatsapp e e-mails dos professores que se dispuseram. A aproximação com a realidade se deu através da aplicação de um questionário semiestruturado, via googleforms, contemplando indagações, divididas em seções intituladas: I - Caracterizando os sujeitos e Investigação do olhar docente sobre as turmas; II - Reflexões sobre o fazer pedagógico e III - O projetar da formação humana e cidadã. A análise dos resultados foi estruturada a partir do diálogo com as referências teóricas de Freire (1986); (1997) e Libâneo (2004), entre outros.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

**Escola, lugar de transformação e sonhos, ou de reprodução das desigualdades sociais:** Os estudos desenvolvidos por Enguita (2007) debatem o papel da escola como instrumento para transformação ou para reprodução das desigualdades sociais, indicando a necessidade de desenvolvimento de uma ação pedagógica problematizadora capaz de desvelar a realidade a partir de questões como: quais os interesses de bancos e seus institutos no atual contexto da educação brasileira e sua relação com o projeto neoliberal e anti-soberano? O que está em disputa no currículo? Quais as implicações do paradigma neoliberal

na educação brasileira? O que orientam os pensadores progressistas sobre estas questões?

Ao refletir sobre estas questões iniciais, recorremos aos estudos de Arroyo (2013) que discorrem sobre o fato de estarmos imersos, enquanto educadores (as), em disputas sociais e profissionais materializadas como lutas que se movem entre novas e antigas fronteiras do currículo enquanto território. De acordo com suas palavras “a escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. E nós como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas” (ARROYO, 2013, p. 13). Freire (1987), uma das principais funções do professor é estimular os estudantes a pensarem sobre o processo de desumanização por eles vivido de modo que sejam capazes de se posicionar de forma crítica em uma escola cada vez sintonizada pela lógica do mercado e pensamento hegemônico. Apple (2008) cujas produções dialogam de forma direta com o pensamento de Freire (1987), argumenta que a desigualdade social é de interesse da educação porque “as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado” (APPLE, 2008). Dessa forma, é possível refletirmos sobre como a ordem econômica opera de forma subliminar, sem precisar recorrer a instrumentos mais objetivos e diretos para manter a hegemonia econômica uma vez que a escola atua como aparelho reprodutor desse estado de coisas, negando, nos termos de Freire (1992), uma pedagogia da esperança.

Neto (2009) observa a ingerência do pensamento hegemônico imperialista no sistema de educação através das reformas que se alinham com os interesses da ordem capitalista, estando desde os anos 1990, ancoradas em bases neoliberais que ganham materialidade a partir das orientações e diretrizes de organismos internacionais. Exemplos desta afirmativa é a perspectiva das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb que “tem o objetivo de transformar a escola em “empresa” sob a inspiração do programa de qualidade e produtividade, adaptando-a ao mercado” (NETO, 2009, p.19). Manacorda (2007) destaca que Engels observou em sua época, que as escolas criadas pela burguesia desenvolveram uma pedagogia que atrofiava moralmente a intelectualidade dos alunos porque os direcionava para adaptabilidade ao sistema de exploração do trabalho, ou seja, instrumentalizava a continuidade da ordem econômica vigente. De forma contrária a esta pedagogia, que rebaixa o homem à condição de máquina, Marx propunha em seus manuscritos a formação de homem omnilateral, ou seja, o desenvolvimento do homem de forma integral, em todos os sentidos e dimensões e das forças produtivas e de sua satisfação, tendo em vista que “o homem que trabalha não apenas com as mãos, mas com cérebro porque isso corresponde à plenitude do desenvolvimento humano” (MANACORDA, 2007 p, 101). Assim, na medida em que vai se desenvolvendo a revolução industrial e o crescimento da burguesia, vai se desenvolvendo um processo metodológico-histórico a produzir “a separação entre a escola do doutor e a escola do trabalhador: a primeira acentuadamente livresca e desinteressada; a segunda acentuadamente profissional e prática; mas ambas, definitivamente, escolas”. (MANACORDA, 2007, p. 124).

Dessa forma, toda a pedagogia moderna é uma pedagogia em disputa, Arroyo (2013, p. 13) em que o “currículo é o espaço central mais estruturante da função da escola”. Assim, é possível compreendermos o porquê da grande quantidade de produção de diretrizes para a Educação Básica e o interesse dos organismos internacionais em orientar as reformas curriculares nos diferentes países. As reformas da educação que chegam até os professores são resultados de acordos estabelecidos em estruturas dominantes de poder que pensam, têm consciência e determinam tudo em cada contexto histórico operando “como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época” (MARX, 2004, p.46). De acordo com Arroyo (2013), o trabalho docente é complexo e tem se tornado cada vez mais tenso diante dos desafios postos pelas políticas neoliberais pautadas em treinamentos, desenvolvimento de competências e avaliações externas. Dessa forma, são outras demandas exigidas em que a identidade educadora docente é

desterrada para ensinar nesse novo tecnicismo das políticas de ensino que reduzem o dever de sua ação docente à obtenção de resultados e o currículo às matrizes de referência com conteúdos que estruturam as avaliações de larga escala. Na contramão da lógica das políticas neoliberais, Freire (1996) aponta que o educador vivencia a autêntica pedagogia da autonomia, pela prática de ensino-aprendizagem que imerge em uma experiência política-pedagógica na construção de uma escola recheada de boniteza, que possibilita por um lado a nutrição de sonhos e transformação, e por outro a recusa de uma educação bancária que “deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 1996, p. 13). Em Educação dos Sentidos, Alves (2011) observa que tudo começa por sonhos que empurram as nossas inteligências para realizá-los. Assim, todos os sentidos para a aprendizagem do amor, a audição é um dos mais importantes para desenvolver a escutatória e compreender as necessidades dos alunos, os seus sonhos. No entanto, Mészáros (2008) observa o engendramento de uma escola e educação como instrumentos à lógica do mercado para legitimar os interesses narrativos da classe dominante a partir da transmissão de valores e conhecimentos. Dessa forma, no lugar da escola e educação para desenvolver sonhos, transformação e emancipação humana, o que se petrifica é uma escola para perpetuação das desigualdades sociais. Por isso, o autor observa que é preciso desenvolver uma concepção de educação para perseguir o projeto de transformação radical da realidade. Manacorda (1989) argumenta sobre a necessária escola para o povo, diferente do que pensava teóricos da época, representantes da burguesia, que sustentavam que o trabalhador não precisava pensar, apenas trabalhar e exercer suas funções servis. Ainda hoje na academia discute-se sobre a história da educação, que ao filho do trabalhador reservava-se instruções mínimas ou doutrinação religiosa, ou moldá-lo o seu comportamento aos interesses da classe dominante. Nessa linha de pensamento, Libâneo (2011) observa que a escola dos nossos sonhos que interessa aos filhos dos trabalhadores é a escola que prepara o educando para a vida pessoal, profissional e o exercício da cidadania em sua plenitude. E isso significa o preparo do aluno para o mundo trabalho, não somente garantindo uma formação científica, mas também cultural.

#### **Caracterização e Investigação do olhar docente sobre as turmas:**

Participaram da pesquisa 17 docentes das escolas localizadas entre as cidades de Boa Viagem, Banabuiú, Ibicuitinga, Quixadá, Quixeramobim e Madalena, inseridas na Crede 12. Destes participantes, os sujeitos estão em lócus a 52,9% nas escolas de tempo integral; 17,6% nas escolas do campo e profissional; e 11,8% nas escolas regulares. As idades variam entre 26 e 59 anos, sendo 82,4% do sexo feminino e 17,6% do sexo masculino. Os sujeitos lecionam nos diferentes anos do ensino médio, dos quais 11,8% lecionam somente o 1º ano; 5,9% somente o 3º ano; 17,6% nos 2º e 3º anos e 11,8% nos 1º e 3º anos e 52,9% ensinam nas três séries. Inicia-se esse bloco, investigando quais os principais desafios enfrentados nas turmas de ensino médio e quais as estratégias utilizadas para projetar perspectiva de preparação desses discentes para a vida adulta. Os relatos apontam para desafios como a falta de motivação, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família e déficits de aprendizagem nas operações básicas, leitura e escrita. As estratégias citadas pelos educadores são bem diversificadas, segundo as falas, mas fundamentadas em uma perspectiva dialógica de atuação profissional como docentes. No que se refere aos desafios, considerável quantidade de sujeitos, fazem referência tanto às avaliações externas e seus impactos na organização do trabalho docente, quanto às influências do mercado de trabalho nos processos formativos desenvolvidos no âmbito das escolas. A fala de D13 exemplifica como tais relações se processam, ao apontar que o trabalho docente é atravessado por muitos desafios, como: a) conciliar as avaliações externas com as disciplinas da base técnica profissionalizante e com as que constituem a base comum nacional; b) conciliar a experiência no estágio do aluno com o mercado de trabalho. Os desafios elencados por D13 refletem, segundo Costa (2020), uma cultura de avaliação alinhada à lógica do mercado, em detrimento da formação para a cidadania planetária, que compreende aspectos importantes relacionados a princípios e valores de ordem coletiva e solidária não conseguem ocupar espaço de importância no

contexto dos currículos escolares. Quando lançamos o olhar para as estratégias utilizadas pelos professores para projetar a perspectiva de preparação desses discentes para a vida adulta, verificamos a importância dada ao pensamento crítico, ao diálogo e escuta qualificada, com vistas a uma formação cidadã. Tomemos como exemplos, os depoimentos de D12 e D17.

D12 destaca importância de estimular nos alunos o pensamento crítico para ampliar o horizonte para além do seu contexto rural e que possam desenvolver sentimentos de confiança e segurança nos seus sonhos que estão a ser construídos na escola, ou seja, o que desejam ser. Conclui o educador D12 que nas ações cotidianas segue “motivando para que eles acreditem em seus sonhos, depoimentos de vidas”. Já o sujeito D17 aponta a importância do diálogo e escuta qualificada para melhor conhecer e desvelar a realidade junto aos estudantes no sentido de criar estratégias para incentivos individual e coletivo, além da preocupação com a aprendizagem. Depreende-se que as ações empreendidas pela maioria professores preocupam-se com o discente na sua formação como cidadão e protagonista, visando dotá-lo de perspectivas que orientam as práticas sociais que vivenciará na vida adulta.

Seguimos indagando como os sujeitos avaliam as suas condições de trabalho e os desafios para se efetivar a escola como lugar de sonhos e transformação social dos seus alunos, os relatos obtidos podem ser visualizados:

*Nossas condições não são as melhores, mas sempre buscamos oferecer o melhor dentro das condições que temos. E acredito que as atitudes fazem a diferença (D2).*

*Levando em conta a história da educação, estamos melhorando, mas ainda há muito o que modificar, não são as condições próprias, sonhadas, desejadas, por isso a luta continua. Precisamos unir os "poderes", as políticas públicas, como disse anteriormente, é difícil competir com a fome (D11).*

Visualiza-se no relato D2 que a escola que contém professores motivados, torna-se capaz de proporcionar tal sentimento aos seus alunos. Já o relato D11 expressa o sujeito que acredita no poder transformador da educação, em que são capazes de tentar formar sujeitos críticos e transformadores da realidade, ou seja, almejam um ensino aprendizagem para além dos resultados quantitativos, uma prática docente que sobreviva ao modelo econômico vigente. Tais percepções concordam com a fala de Libâneo (2004) quando o autor discorre que a escola precisa estar conectada com as novas realidades nas dimensões econômica, política, cultural contra a exclusão social e justiça social e que escola e professores têm um papel importante nesse processo. Assim, considerando os desafios descritos pelos professores, mas também seus relatos que acreditam no poder transformador e dos sonhos, cujos professores, segundo Freire (1986) é a transformação da sociedade e que por isso, precisam um processo de formação permanente para ação-reflexão-ação da prática docente para ter mais consciência do seu trabalho e da realidade em se dá a educação.

#### **Reflexões sobre o fazer pedagógico e o projetar da formação humana e cidadã:**

Introduzimos esse bloco indagando aos sujeitos se a formação humana dos estudantes é um aspecto intencionalmente trabalhado no contexto da escola em que estão locados. As respostas obtidas foram “sim” em 100% dos dados. Solicitamos aos docentes que descrevessem como isso acontece em termos individuais e coletivos na escola. Assim, o sujeito D2 argumenta que o trabalho docente para a formação humana é parte da práxis pedagógica no ambiente de trabalho de forma contextualizada, principalmente, através de textos. Já o sujeito D3 destaca as disciplinas diversificadas para esta finalidade e que sempre estão participando de formações. E o D13 destaca o trabalho docente para as competências socioemocionais, projetos de vidas e protagonismo juvenil. Destaca, também, o trabalho interdisciplinar com áreas do conhecimento sempre toda a semana uma temática voltada para o comportamento humano e social nos seus aspectos históricos, científicos, políticos, sociais e humanos. Nos relatos indicados, observamos que os sujeitos

entendem a formação cidadã e crítica como as trabalhadas por algumas disciplinas específicas, em D11 e D13, tal fato poderá ocorrer por ser em sua maioria Professores Diretores de Turma, ou talvez por acreditarem que suas disciplinas isoladas não fazem sentido para tal abordagem. Esse último pensamento torna-se expressivo no relato do D3. No relato D2 o sujeito faz a utilização de exemplos do cotidiano para estruturar uma formação crítica e protagonista. Na segunda parte deste bloco, indagamos aos sujeitos se a abordagem crítica dos conteúdos é um aspecto intencionalmente trabalhado no contexto da escola em que lecionam, 100% responderam “sim”, para justificar tais respostas foram apresentados os seguintes relatos:

*A Educação é um despertar, aqui nós somos mediadores do saber, o estudante é motivado a despertar sua criticidade a partir das práticas pedagógicas, do conhecimento científico. Ele é incentivado a conhecer a si e o mundo que o rodeia de forma segura, com base histórica e científica (D9).*

*Eletivas para preparação do ENEM e os aulões de preparação para as provas externas (D10).*

No relato D9 visualiza-se que a participação dos discentes em uma escola democrática, desenvolvem seres protagonistas e capazes de refletir sobre desafios impostos na realidade. Freitas (2021, s/p) enfatiza que a escola possui a necessidade de desenvolver nos alunos situações de aprendizagem para que eles possam desenvolver competências, entre elas, pensar, analisar, sintetizar, criticar e conclusões. E nesse sentido, segundo o autor, é necessário criar metodologia ativas para problematizar os conteúdos, desenvolver a pedagogia da pergunta e dialógica para que os alunos possam pensar em hipóteses e testá-las, expor suas dúvidas e colaborar em grupo com os colegas, argumentando sobre os seus achados da aprendizagem e nesse processo o professor vai mediando. D10 acredita que através de disciplinas específicas é que se faz acontecer o desenvolvimento crítico e reflexivo. Tal fato revela uma à presença de diferentes perspectivas de leitura do mundo por parte dos docentes, que interferem de forma significativa no modo de pensar e desenvolver o fazer pedagógico na escola. A prática individualista, reforçada pelas políticas de resultados, desarticula teoria e prática, indivíduo e coletivo, política e educação. Conforme Freitas (2021), cabe à instituição escolar formar cidadãos reflexivos, críticos, conscientes de seus deveres e direitos, tornando-se habilitados a colaborar para a construção e/ou desconstrução de uma sociedade igualitária. Nesse sentido, sua função não está limitada apenas a simples transmissão do conhecimento, preparações para avaliações, pois possui o compromisso de fomentar a capacidade do aluno de reflexão. Nela os alunos aprendem a atribuir significados às práticas sociais das quais participam e ao conjunto de conhecimentos nela gerados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou investigar, a partir das concepções e práticas dos docentes, os desafios vividos pela escola pública cearense para materializar uma formação humana e crítica junto aos estudantes do ensino médio. O ponto de partida do estudo foi a compreensão de que é necessário problematizar o papel da escola no contexto contemporâneo e a configuração do mesmo como instrumento para transformação ou para reprodução das desigualdades sociais. O fazer docente se ressignifica a cada nova exigência ou demanda da política educacional vigente. Assim, a pesquisa aponta que alguns sujeitos se inclinam para a educação como instrumentos à lógica do mercado, legitimando interesses da classe dominante a partir da transmissão de valores e conhecimentos. Mas por outro lado encontram-se outros sujeitos comprometidos com uma formação

crítica capaz de colaborar para o fortalecimento da capacidade de reflexão sobre os diferentes conceitos e valores presentes nas práticas sociais vividas pelos educandos. Concluímos, a partir das concepções e investigações das práticas dos docentes, que os desafios vividos pelas escolas investigadas para materializar uma formação humana e crítica junto aos estudantes do ensino médio tem sido um trabalho cheio de obstáculos e dicotomias, mas por outro lado ainda faz da escola um local de transformação social. Essa não deve ser perdida sua essencialidade para modelos padronizados de ensino, pois ainda é composta por protagonistas docentes, pilares na projeção de sonhos e esperanças melhores de vida, aos estudantes que ainda vivenciam esses espaços.

**Agradecimentos:** Agradecemos à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira pelo apoio ao desenvolvimento deste estudo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. Educação dos Sentidos e Mais. Campinas-SP: Verus, 2011.
- APPLE, Michel W. Ideologia e Currículo. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. Educação e Transformação Social. Edições Morata, 2007.
- FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia. O cotidiano do professor. 10ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. São Paulo, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Paz e Terra. São Paulo, 1987.
- FREITAS, Ione Campos. Função social da escola e formação do cidadão. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/funcao-social-escola.htm>. Acesso em 08 nov. 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. S.L: Alternativa, 2004.
- MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da antiguidade aos dias atuais. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo. Boi Tempo, 2004.
- MESZÁROS, Istvan. A Educação para Além do Capital. São Paulo. Boitempo Editorial, 2008.
- NETO, Edgar Fernandes. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: A proletarização do professor. Neoliberalismo na Educação. (Org) COSTA, Áurea; NETO, Edgar Fernandes; SOUZA, Gilberto. Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2009.
- PADILHA, Paulo Roberto et al. Educação para Cidadania Planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011
- PAULILO, Maria Angela Silveira. A Pesquisa qualitativa e a história de vida. Serviço Social. Revista Londrina, v. 2, n. 1, p. 135-148, 1999. Semestral.
- SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. Pedagogia Histórica-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas. 2012.