

EDUCAÇÃO ENTRE A HEGEMONIA E A EMANCIPAÇÃO: uma perspectiva teórica

EDUCATION BETWEEN HEGEMONY AND EMANCIPATION: a theoretical perspective

Ana Carolina Andrade de Almeida¹

Guilherme Augusto Lourenço²

Gustavo Henrique Mendes Corrêa³

Leandro Porto Marques⁴

RESUMO

Este artigo analisa a educação como fenômeno intrinsecamente político, situado no centro das disputas hegemônicas nas sociedades capitalistas. Partindo do pressuposto freiriano da não neutralidade da educação, investiga-se como a escola pode ser tanto um aparelho reprodutor da ordem social, quanto um espaço de resistência, emancipação e criação. A análise lança mão dos conceitos de Paulo Freire, Antônio Gramsci e Nadezhda Krupskaya, explorando conceitos como os de alienação, hegemonia e o papel da escola na formação de consensos, assim como os ideais de educação omnilateral e politécnica e de uma educação libertadora. Por fim, o texto identifica nos IFs brasileiros uma possível materialização concreta desse projeto educativo emancipatório.

Palavras-chave: Pedagogia crítica; Alienação; Contra Hegemonia; Emancipação.

ABSTRACT

This article analyses education as an intrinsically political phenomenon, situated at the centre of hegemonic disputes in capitalist societies. Starting from Freire's premise of the non-neutrality of education, it investigates how the school can be both a reproductive apparatus of the social order and a space of resistance, emancipation, and creation. The analysis draws on the concepts of Paulo Freire, Antonio Gramsci, and Nadezhda Krupskaya, exploring concepts such as alienation, hegemony, and the role of the school in the formation of consensus, as well as the ideals of omnilateral and polytechnic education and a liberating education. Finally, the text identifies in Brazilian Federal Institutes of Education (IFs) a possible concrete materialization of this emancipatory educational project.

Keywords: Critical pedagogy; Alienation; Counter-hegemony; Emancipation.

¹ Graduanda em psicologia no Centro Universitário Sul-Americano – UNIFASAM. e-mail: andradeanacarolina2105@gmail.com

² Graduando em psicologia no Centro Universitário Sul-Americano – UNIFASAM. e-mail: guineto.augusto@gmail.com

³ Mestrando em Psicologia na Universidade Federal de Goiás – UFG. e-mail: gustavo_correa@ufg.br

⁴ Doutorando em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: leandro_marques@discente.ufg.br

1 INTRODUÇÃO

A educação, longe de ser um fenômeno neutro ou desinteressado, ocupa posição central na constituição das relações sociais (Freire, 1970). Em uma sociedade estruturada a partir da divisão de classes, a escola emerge como um território de contradições, no qual se articulam tanto os mecanismos de reprodução da ordem social quanto as possibilidades de transformação e emancipação humana (Moreira & Pulino, 2021).

No Brasil, a década de 1960 que marca o começo da redemocratização a partir das lutas sociais, assinala para a compreensão da educação como práxis sociais no País. A partir da publicação dos escritos de Paulo Freire – inicialmente em 1967 em *A Educação como prática da liberdade* – a educação passa a ser discutida como sinônimo de humanização e conscientização, não apenas no campo do magistério, como da psicologia social (Moreira & Pulino, 2021).

A não neutralidade da educação manifesta-se de forma evidente nas políticas públicas que, sob o pretexto de modernização e eficiência, operam o desmonte da formação crítica e a subordinação da escola às exigências do mercado (Cabral Júnior, 2018). A Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), que instituiu a Reforma do Ensino Médio no Brasil, é expressão dessa lógica: ao reduzir a presença de disciplinas como Filosofia e Sociologia, desloca a escola de um espaço de reflexão e produção de cidadania para um espaço de adestramento técnico (Ramos & Frigotto, 2017). Assim, a reforma não apenas altera currículos, mas redefine o próprio sentido da educação, afastando-a de sua função social emancipadora e aproximando-a da lógica produtivista que sustenta a ordem capitalista (Ramos & Frigotto, 2017).

Dado a situação geopolítica e contemporânea (Scott et al., 2025), da crescente crise socioambiental (Werse, 2023) e de saúde e segurança pública (Marília, 2025), discutir sobre o papel da escola e da educação como uma práxis responsável por possibilidades de transformações sociais se apresenta como essencial. A escola enquanto primeira instância socializadora (Morin, 2015) é o lugar no qual os sujeitos aprendem ao aprender – conceito utilizado por Freire e por Morin ao assinalar a capacidade de, no fazer pedagógico disciplinar, o estudante aprende a socializar, a ler o mundo e se comunicar – e com isso, (re)elaboram suas percepções sobre o mundo.

Para uma leitura de conjuntura, necessária para a compreensão da sociedade, toma-se o trabalho como categoria primária. O trabalho é a transformação material da natureza, mas que na mesma medida, também transforma as relações humanas (Marx, 2011). Na sociedade capitalista, contudo, essa relação se torna mediada pela exploração da força de trabalho e pela concentração do capital nas mãos da burguesia, o que subordina tanto as condições objetivas quanto as formas de consciência dos indivíduos aos interesses da classe dominante (Marx, 2011; 2004).

Ao discorrermos sobre as diferentes formas de educação e sua relação com a sociedade, é preciso construir uma clara articulação histórica entre educação e trabalho: tomar a educação enquanto fenômeno tanto produzido por uma historicidade quanto atravessado pelas relações sociais de produção nos permite enxergar o trabalho como categoria fulcral para a análise da geração de necessidade de diferentes tipos de conhecimento - e, portanto, de diferentes formas de educação - para a satisfação de diferentes interesses mercadológicos.

O conceito de alienação, aqui, se torna imprescindível para a análise. A fim de que a desigual relação de dominação imposta pela burguesia capitalista não seja percebida pela maioria despossuída, ocorre a alienação do trabalho: o trabalhador se torna um ser alienado, não apenas de seu produto, mas de sua própria essência. Ele se torna um objeto, separado daquilo que o constitui enquanto ser humano (Marx, 2004).

No contexto europeu do início do século XX, marcado por intensas transformações políticas e sociais, diferentes pensadores marxistas buscaram reinterpretar e adaptar as ideias de Marx às realidades específicas de seus países. Na Itália, sob o cenário do fascismo, Antonio Gramsci destacou-se ao ampliar a compreensão das relações entre Estado e sociedade civil, introduzindo o conceito de Estado ampliado - conceito que abarca não apenas os aparelhos coercitivos do poder público, mas também os aparelhos privados de hegemonia, como a Escola, a Igreja e os Meios de Comunicação. Essas instituições atuam na constituição do consenso social, naturalizando os valores e interesses da classe dominante. A Escola, nesse contexto, desempenha papel estratégico na reprodução das estruturas de dominação, funcionando como um mecanismo ideológico que reforça a hegemonia sob a aparência de neutralidade e universalidade (Gramsci, 2014).

Dada a Escola enquanto campo de reprodução ideológica quando situada no sistema capitalista, a educação mostra-se um cenário de disputa entre dominação e

emancipação. Também no início do século XX, Nadezhda Krupskaya contribuía de modo singular ao propor uma educação revolucionária e integral, fundada nos princípios do socialismo e da emancipação humana. Após a Revolução de Fevereiro de 1917, Krupskaya se dedicou à organização do sistema educacional soviético, combatendo o analfabetismo e estruturando o sistema de bibliotecas. Considerada a primeira pedagoga comunista, ela defendia a formação omnilateral do sujeito como via para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e para a construção de uma sociedade sem classes (Lodi-Corrêa, 2018).

A formação omnilateral proposta por Krupskaya seria aquela que busca uma formação integrada entre o conhecimento intelectual, as habilidades manuais e o encontro da cultura em suas manifestações estéticas (Ciavatta, 2014). Essa concepção buscava formar sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade social, articulando ciência, trabalho e cultura como dimensões indissociáveis da experiência educativa. Nascida do ideal socialista de superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, a formação omnilateral promoveria uma formação humana integral que se contrapõe à lógica fragmentária e utilitarista da educação voltada ao mercado.

Sua concepção pedagógica, fundamentada na dialética entre teoria e prática, aponta caminhos para uma formação de sujeitos ativos e engajados na transformação social. A escola, nesse sentido, deve estar enraizada na vida social e voltada à emancipação do coletivo, não à reprodução das hierarquias socialmente impostas (Lodi-Corrêa, 2018).

Nesse sentido, pode-se apontar um diálogo entre a omnilateralidade e o princípio da politecnia. Trabalhada por Ciavatta (2014), a educação politécnica possibilita a compreensão do trabalho em seu princípio educativo, permitindo que o sujeito reconheça a si mesmo enquanto produtor histórico da existência. Na medida em que propõem o domínio dos fundamentos científicos das diversas formas de produção e a compreensão da totalidade dos processos sociais, educação omnilateral e politécnica se aproximam, fazendo frente a uma tendência pedagógica que reduz a educação à “neutra” reprodução técnica.

No contexto latino-americano os Institutos Federais (IF) incorporam em suas práticas pedagógicas o ideal de uma educação omnilateral. Esses espaços se configuram como importantes instrumentos de resistência e de concretização de um projeto educativo comprometido com a formação humana integral. Ao articular

trabalho, ciência, cultura e tecnologia, os IF's atualizam no Brasil o ideário de uma educação integral, politécnica e omnilateral, orientada para a emancipação humana e a transformação social (Dantas, 2020).

Inspirado pela tradição humanista e pelas lutas populares do século XX, Freire retoma, em outros termos e condições históricas, o mesmo compromisso com a emancipação dos oprimidos por meio da educação. O autor propõe, ao longo de sua obra, uma educação libertadora, fundamentada na construção do pensamento crítico e na emancipação dos oprimidos. Para ele, a educação é uma prática política: nunca neutra, ela pode tanto reproduzir quanto desafiar a ordem dominante (Freire, 1996).

Ao valorizar a consciência crítica e a participação ativa dos educandos, sua proposta pedagógica traz a ideia da escola como ferramenta anti-hegemônica e trabalha o pensamento crítico como ferramenta transformadora: “a educação libertadora é o ato de conhecer e transformar a realidade, ao mesmo tempo em que os sujeitos se conhecem como transformadores dela” (Freire, 1970, p. 66). Assim, a educação pode se tornar uma prática política que visa não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a formação de sujeitos críticos capazes de transformar a realidade e superar as condições de opressão.

Esse artigo busca discutir a função da educação e da escola enquanto instrumentos de transformação social e enquanto ferramentas de adequação hegemônica. Para tanto, utilizaremos como base teórica as contribuições de Karl Marx, Friedrich Engels e outros autores da teoria social crítica para a análise da sociedade contemporânea. Antonio Gramsci, Paulo Freire e Nadezhda Krupskaja, por sua vez, formarão a base essencial para conceituar uma educação pautada na superação das lógicas excludentes. Por fim, pretende-se apresentar como a escola se localiza na sociedade de crises e como pensar, a partir disso, o futuro e a educação no cenário atual.

2 SOCIEDADE, TEORIA, PRÁTICA E TRANSFORMAÇÃO

Na análise marxista, a sociedade capitalista se sustenta pela exploração da força de trabalho e pela concentração do capital nas mãos da burguesia, subordinando tanto as condições materiais quanto as dimensões subjetivas do proletariado aos interesses das classes dominantes.

Para Marx (2004), as condições materiais objetivas, que incluem as relações de produção e a estrutura econômica, constituem a base sobre a qual se organiza a vida social, moldando as possibilidades de ação e as condições de existência das diferentes classes. O subjetivo, por sua vez, diz respeito às percepções, ideologias e consciências formadas pelos indivíduos, as quais emergem e se desenvolvem a partir dessas condições materiais.

No entanto, na análise marxista, as estruturas objetivas da sociedade são tidas como anteriores ao subjetivo, dado que são as condições materiais que determinam⁵, em última instância, as formas de consciência e as ideologias que circulam na sociedade (Marx, 2004). Assim, argumenta-se que a transformação das condições materiais de produção seria o primeiro passo necessário para uma alteração significativa da consciência social e, conseqüentemente, da realidade vivida pelos trabalhadores.

Nesse cenário, um papel central na manutenção da ordem capitalista é desempenhado pelo Estado: para Marx e Engels (2013), o Estado não se apresenta enquanto uma instituição neutra ou mediadora dos interesses gerais da sociedade, mas um instrumento de dominação de classe. Ele existe para assegurar a reprodução das condições que garantem a continuidade da exploração capitalista, funcionando como uma instância que protege os interesses da classe dominante, tanto por meio da coerção quanto da produção e difusão de ideologias que legitimam essa dominação. "O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa." (Marx; Engels, 1848, p.161).

A partir disso, Gramsci (2014) dá continuidade às postulações da teoria política marxista ao formular a teoria do Estado ampliado. Por meio desse conceito, a obra gramsciana evidencia que a dominação de classe não se sustenta exclusivamente por meio da coerção exercida pelo aparelho estatal, mas, também, pela produção de consenso no seio da sociedade civil. O Estado, portanto, não se restringe às instituições jurídico-políticas (como o governo, o exército ou a polícia), mas abrange também a rede de instituições culturais e educacionais que atuam na formação da subjetividade e na legitimação da ordem vigente (Gramsci, 2024).

⁵ Determinação, em Marx, no sentido da relação material-objetivo, não tem o sentido de um conteúdo prefigurado, sendo mais próximo ao sentido de um exercício de pressões. O termo "dependência", aqui, não quer dizer que os aspectos subjetivos não são importantes, mas sim que a subjetividade está em constante correlação com as condições materiais postas ao sujeito.

[...] todo Estado é ético na medida em que uma das suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível | cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes (Gramsci, 2024, p. 149).

Gramsci (2024), então, introduz a relação entre estrutura e superestrutura. A estrutura, formada pelas relações de produção, determina em grande medida a base sobre a qual se erguem as superestruturas, as instituições jurídicas, políticas, culturais e educativas que, por sua vez, retroalimentam a própria estrutura ao consolidar consensos e normas sociais. Esse conjunto de práticas e discursos constitui o que define hegemonia: uma forma de direção, intelectual e moral que a classe dominante exerce sobre a classe dominada, assegurando a adesão “espontânea” da sociedade aos seus valores e interesses.

Ideologia, cultura, educação, religião, entre outros elementos, compõem, pois, a concepção gramsciana de superestrutura. A relação de determinação da superestrutura pela base mostra-se a mesma que Marx lança mão para elaborar a relação entre o objetivo e o subjetivo. Nesse sentido, a superestrutura não ocupa uma posição de passividade perante a estrutura, mas uma de produção dialética, na qual estrutura e superestrutura constroem-se mutuamente.

Desse modo, a compreensão de base e superestrutura evidenciam que a transformação social não ocorre apenas por mudanças econômicas ou políticas isoladas, mas pela interação dialética entre as condições materiais da produção e as formas ideológicas que as legitimam (Gramsci, 2024, William, 2011). Dessa forma, a superestrutura não é um reflexo passivo do campo econômico-político, mas parte integrante de um bloco histórico, onde as contradições entre base econômica e ideológica se expressam.

Os indivíduos são constituídos historicamente pelas condições materiais de existência, sendo sua consciência formada nas relações sociais que emergem dessas condições (Marx, 2020). Nesse sentido, a crítica e a teoria adquirem relevância não apenas como instrumentos de análise, mas como forças potencialmente transformadoras quando apropriadas pelas massas, capazes de orientar práticas sociais que desafiem a ordem vigente.

É nesse ponto que se possibilita a articulação da noção gramsciana de hegemonia: o poder de uma classe não se restringe à coerção, mas se exerce por meio da liderança intelectual e moral, consolidando consensos e moldando a

subjetividade coletiva. Assim, a teoria, ao penetrar na consciência social e mobilizar sujeitos historicamente constituídos, converte-se em poder material, capaz de transformar a estrutura social e abrir caminho para a transformação da sociedade como um todo (Gramsci, 2014).

Nesse sentido, Gramsci (2014) amplia a concepção tradicional de Estado ao propor a ideia de Estado ampliado, dividido em duas dimensões: a sociedade política *stricto sensu* e a sociedade civil. Na primeira, a hegemonia se manifesta principalmente por meio da coerção; na segunda, é construída através dos chamados aparelhos privados de hegemonia como igrejas, escolas e sindicatos, fundamentais para a formação do senso comum e da opinião pública.

Embora reconheça o papel da sociedade política na manutenção da ordem e no exercício do poder coercitivo, Gramsci (2014) enfatiza que a hegemonia se fundamenta na sociedade civil. Nela, atuam os chamados intelectuais, responsáveis por difundir valores, moldar visões de mundo e mediar a relação entre sociedade civil e sociedade política. Esses sujeitos, sejam eles conscientes ou não, operam assegurando a continuidade da hegemonia mesmo dentro do próprio Estado.

Ainda, em Gramsci (2014) dividem-se os intelectuais entre clássicos e orgânicos. Os intelectuais clássicos são aqueles que, mesmo quando se articulam no campo teórico crítico, o fazem de maneira desconexa da sua classe social, enquanto os intelectuais orgânicos trabalham de maneira conectada à sua classe, a partir da prática social como critério da verdade. Os intelectuais orgânicos têm um papel fundamental na transformação da cultura e na luta por uma nova realidade, que visa transformar o modo de vida e de produção cultural. Os intelectuais acabam sendo, na análise gramsciana, a principal fonte de formação política e cultural: eles, ao liderarem os aparelhos privados de hegemonia, seriam a linha de frente da disputa hegemônica na sociedade civil, podendo tanto perpetuar o modelo vigente quanto ir contra ele (Gramsci, 2014).

É justamente nesse terreno que a educação se torna um dos instrumentos centrais da disputa hegemônica. Ao atuar sobre a formação da subjetividade, a escola participa do processo de consolidação ou de questionamento das ideologias dominantes, constituindo-se como um espaço de produção e reprodução do consenso social (Gramsci, 2014). Ao conceber a escola como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, Gramsci amplia a análise marxista da sociedade. A escola, portanto, surge como instituição responsável por difundir e consolidar a hegemonia da

classe dominante por meio da internalização de valores, normas e conhecimentos que legitimam a ordem social vigente.

3 O AMBIENTE ESCOLAR E SUAS CONTRADIÇÕES

Krupskaia (2017) demonstra como a educação, enquanto instituição social, reflete e reproduz a estrutura de classes, atuando como instrumento de formação social e ideológica. A escola, no Estado burguês, funciona como um mecanismo de subjugação intelectual e de adestramento das massas, transmitindo conteúdos e valores que legitimam a propriedade privada e a ordem vigente, a fim de manter o controle social e desmobilizar processos emancipadores. A educação, nesse contexto, reproduz a divisão de classes, oferecendo ao filho do operário um ensino limitado, ao filho do pequeno-burguês uma formação administrativa, e à elite uma preparação para governar e desfrutar de privilégios.

Segundo Krupskaia (2017), a escola pública, sob a tutela da burguesia, se constitui como um instrumento de reprodução das relações de poder e de controle social, orientado para moldar a consciência e o comportamento dos filhos dos trabalhadores de acordo com os interesses da classe dominante. Embora forneça conhecimentos elementares, a educação obrigatória condiciona o acesso ao saber à assimilação da ideologia burguesa.

Na escola, cada dia, cada hora, cada minuto, o estudante executa suas atividades em obediência e respeito aos mais velhos. A adoração pelo poder, pela riqueza e pela educação burguesa é ensinada aos estudantes a partir de pouca idade. (...) Em poucas palavras, a tarefa da escola pública é manter estudantes com a moral burguesa, diminuir sua consciência de classe e fazer deles um rebanho obediente (Krupskaia, 2017, p.67-68).

A concepção de uma educação tecnicista como “neutra” já traz consigo uma carga ideológica que favorece a classe dominante. Com base no que é apresentado por Krupskaia (2017), contudo, a escola transcende a mera transmissão de conhecimentos e configura-se como um ativo aparelho ideológico central para a manutenção da hegemonia, articulando valores, normas e práticas que consolidam a dominação da classe dominante e inibem a emergência de processos emancipatórios.

Krupskaia (2017) propõe uma concepção de educação socialista centrada na formação integral do indivíduo. A escola deve fornecer os recursos necessários para o desenvolvimento pleno, abrangendo desde os sentidos e habilidades práticas até a criatividade e as artes. Entretanto, o aspecto central da educação socialista é a

formação do senso coletivo e a compreensão de que o trabalho constitui a base do ser humano, permitindo ao indivíduo reconhecer seu papel como membro ativo da comunidade. Essa proposta se contrapõe à supressão da individualidade, à cultura livresca isolada e ao isolamento social característicos da educação burguesa. Dessa forma, o indivíduo é capacitado a realizar trabalho intelectual, historicamente reservado às camadas privilegiadas, e a superar a dependência burocrática, tornando-se protagonista de sua própria vida.

No contexto brasileiro, Ciavatta (2014) identifica na educação politécnica e omnilateral um caminho possível para a superação da dualidade histórica entre formação intelectual e formação técnica. A politecnia não se reduz ao domínio de múltiplas técnicas, mas constitui uma forma de compreender a totalidade dos processos de trabalho e de produção da vida social.

Ciavatta (2014), destaca a disputa em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que reflete o embate entre dois projetos antagônicos de formação: de um lado, a perspectiva crítica, fundamentada no trabalho como princípio educativo e na formação omnilateral, de outro, a concepção tecnicista, alinhada às demandas do capital e à lógica da empregabilidade. Essa tensão se manifesta na própria formulação das Diretrizes Curriculares nacionais (DCN's), em que coexistem princípios de formação integral, articulando ciência, cultura, tecnologia e trabalho, e, simultaneamente, orientações que subordinam o currículo às exigências imediatas do mercado.

A educação profissional, nesse contexto, torna-se campo de disputa hegemônica. Ora reforça a reprodução das relações capitalistas de produção, ora se coloca como possibilidade de resistência e emancipação (Ciavatta, 2014). A consolidação de uma educação politécnica e omnilateral exige romper com o dualismo histórico entre formação geral e profissional, promovendo uma integração curricular que possibilite ao educando compreender a totalidade social e atuar como sujeito transformador, e não apenas como força de trabalho adaptada às flutuações econômicas.

A educação, nesse sentido, não deve ser entendida como uma panaceia capaz de resolver todos os problemas sociais, mas como o meio mais eficaz para construir novos conceitos e habilidades que, posteriormente, repercutirão em diversos campos da sociedade. A educação omnilateral visa promover o senso coletivo, a valorização

do trabalho como base da vida social e a formação de indivíduos capazes de atuar de maneira autônoma e consciente.

Como afirma a autora:

De modo específico, busca-se contribuir para um futuro em que a superação da dualidade de classes sociais traga um padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas também para os trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, e seus filhos (Ciavatta, 2014, p 202).

Essa perspectiva dialoga com o que Krupskaia defendia como a função social da escola. A educação não pode se restringir ao ensino de ofícios, mas sim integrar o trabalho produtivo ao conhecimento científico, formando o sujeito social para compreender o mundo que o cerca e atuar sobre ele de maneira consciente (Krupskaia, 1932). Desse modo, a educação profissional emancipatória deve ser aquela que supera a lógica do adestramento para o mercado (usando Frigotto, 2001), chamada por Freire (1970) de educação bancária.

A instituição escolar que consegue vincular o trabalho ao saber permite à classe trabalhadora apropriar-se do conjunto de conhecimentos humanos, e, assim, disputar hegemonias na sociedade (Krupskaia, 1932). Ao resgatar esse princípio, a educação omnilateral assume um caráter de classe opondo-se a fragmentação exigida pela lógica do mercado entre saber e fazer.

3.1 Educação, escola e práxis transformadora

A pedagogia crítica formulada por Paulo Freire representa um desdobramento teórico-prático da tradição crítica, ao incorporar e ressignificar as etapas pedagógicas e a função da escola a partir de uma perspectiva que não a da fragmentação sistêmica. Freire, ao transformar a prática educativa em ato de e criação, abre caminho para uma nova leitura da escola: não apenas como aparelho ideológico do Estado, mas como potencial espaço de contra hegemonia, onde o oprimido pode se reconhecer como sujeito histórico e agente de transformação coletiva (Freire, 1996).

Ao entender a educação como prática social situada, Freire denuncia o caráter reprodutivista da escola tradicional, que ele chama de educação bancária, em que o conhecimento é depositado nos estudantes como se fossem recipientes passivos. Contra esse modelo, propõe uma pedagogia problematizadora e dialógica, que parte da realidade concreta dos educandos e de suas condições históricas para construir, coletivamente, o saber. Essa concepção confere à educação um papel histórico

transformador, posto que, ao problematizar o mundo vivido, o sujeito se reconhece como capaz de agir sobre ele e modificá-lo (Freire, 1970).

Ao enfatizar o papel da consciência crítica e da participação ativa dos sujeitos no processo educativo, Freire (1970) radicaliza o compromisso com a transformação social, articulando educação e emancipação em um projeto pedagógico voltado à libertação dos oprimidos.

Situando-se no contexto das desigualdades estruturais produzidas pelo capitalismo, a educação que busca a superação deste quadro torna-se um ato político, inseparável do compromisso com a superação das condições de opressão. A pedagogia freiriana, portanto, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos: é um processo dialético de humanização, em que o ser mais, expressão que o autor utiliza para designar a vocação ontológica do ser humano à liberdade e à autonomia (Freire, 1970, p.18) se realiza pela práxis, pela reflexão crítica e pela ação transformadora

Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (Freire, 1970, p 18).

Assim, educar é um ato ético e político que implica reconhecer a inconclusão humana e o caráter histórico da consciência, que se forma e se refaz na relação com o outro e com o mundo.

A centralidade do processo de conscientização, para Freire (1996), reside na implementação de uma nova forma de educar, derivada de seu método de alfabetização, que não se limitava à decodificação de palavras, mas à leitura crítica do mundo. Como o autor explicita, tratava-se de um “método de alfabetização por meio da conscientização” (Freire, ano p.), que, em vez de propor a repetição de frases descontextualizadas, buscava provocar o estudante a reconhecer os condicionamentos de sua realidade e a agir sobre eles.

Alfabetizar, nesse sentido, era um ato político, uma forma de o oprimido aprender a dizer a sua palavra e, ao fazê-lo, afirmar-se como sujeito histórico e transformador do mundo:

Eis porque, em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz, vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização – jamais acabada – através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma. É a própria dialética em que se existência o homem. Mas, para isto, para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela,

constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. (Freire, 1970, p 7).

Trata-se, portanto, de mobilizar a educação como um apoio indispensável para os processos revolucionários, num movimento que transcende a dimensão instrucional. A educação, para ele, deve ser vivida como práxis, isto é, como unidade entre ação e reflexão, em que o educador também aprende e o educando também ensina. Essa reciprocidade rompe com o autoritarismo e inaugura uma relação pedagógica fundada na solidariedade e na construção coletiva do conhecimento, permitindo que ambos se constituam como sujeitos éticos e críticos diante da realidade (Freire, 1970).

A proposta de Freire (1996) de uma educação problematizadora e dialógica rejeita o modelo bancário e alienante de ensino, que reduz os estudantes à condição de receptáculos de informações, em oposição a isso, propõe uma pedagogia da autonomia, na qual ensinar significa criar as condições para que o conhecimento seja produzido e reconstruído coletivamente. Essa pedagogia parte do reconhecimento de que o educador e o educando são seres inacabados, condicionados, mas não determinados, e que, por isso, podem transformar a realidade. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13).

Nesse aprofundamento da consciência histórica e da formação omnilateral, o debate sobre o papel social da instituição educativa ganha contornos de complexidade, dialogando com o pensamento de Morin (2015). Para o sociólogo francês, a escola não pode ser compreendida apenas como um aparato de instrução, mas como a primeira instância socializadora na formação de indivíduos capazes de lidar com a incerteza e a interdependência do mundo (Morin, 2015). O Pensamento Complexo exige uma reforma do pensamento que supere a fragmentação disciplinar, típica do modelo de educação bancária criticado por Freire, em favor da religação dos saberes *complexus*, o que é tecido em conjunto.

A articulação entre a práxis transformadora freiriana e o pensamento complexo de Morin (2015) se manifesta na necessidade de educar para o reconhecimento da unidade na diversidade do humano, formando sujeitos que compreendam que o local está inserido no global e que a objetividade do mundo se relaciona dialeticamente com sua própria subjetividade. Ao se reconhecer como parte de um sistema complexo, e não apenas como um indivíduo isolado, o educando é estimulado a desenvolver uma

ética da compreensão e da solidariedade indispensável ao projeto de humanização coletiva.

A práxis pedagógica crítica articula reflexão e ação transformadora como caminho para a construção da autonomia e da consciência social, reconhecendo que a emancipação só pode emergir quando o sujeito compreende a si mesmo como parte ativa da transformação histórica (Freire, 1970).

Ao enfatizar que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1970, p. 39), o autor afirma que o processo educativo é essencialmente relacional e histórico. O diálogo, portanto, não é apenas método, mas fundamento ontológico de uma pedagogia libertadora. Ele instaura o espaço da escuta, do encontro e da criação coletiva de sentido, onde a palavra se torna ação e o saber se converte em força social. É nesse movimento que o conhecimento deixa de ser instrumento de dominação e passa a ser instrumento de libertação.

Sabrina Fernandes (2016) retoma e aprofunda essa perspectiva ao situar a pedagogia crítica de Freire no interior do Humanismo Marxista, compreendendo a práxis como o ponto de convergência entre teoria e ação revolucionária. Para a autora, a educação deve ser entendida como parte de uma práxis transformadora, que não se limita à denúncia das desigualdades, mas atua na construção concreta de alternativas ao sistema capitalista. Assim, a práxis é, ao mesmo tempo, processo de conscientização e ação material transformadora, revelando a inseparabilidade entre subjetividade e objetividade, entre consciência e mundo. Em suas palavras,

a pedagogia crítica freiriana é um projeto humanista revolucionário de emancipação que tem como premissa a vocação ontológica para se tornar humano, onde o oprimido é o agente de humanização universal (Fernandes, 2016, p. 484).

Freire também expressa essa dimensão dialética ao afirmar que, para que esta luta tenha um significado, os oprimidos não devem “[...] tornar-se por sua vez opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. Essa é a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertarem a si e aos seus opressores” (Freire, 1970, p. 28). Nessa formulação, a emancipação social não é apenas uma mudança estrutural, mas uma transformação ontológica, um processo de humanização coletiva que se realiza na solidariedade e na práxis.

A leitura de Fernandes (2016) reforça, portanto, que a pedagogia freiriana ultrapassa o campo educacional e se configura como projeto contra-hegemônico de rearticulação da sociedade. Ao integrar Marx e Freire, Sabrina demonstra que a emancipação humana se realiza dialeticamente: de um lado, no enfrentamento das estruturas objetivas que reproduzem a dominação; de outro, na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e agir sobre as contradições do real. Essa dialética entre reprodução e transformação social coloca a educação como mediação fundamental entre o mundo dado e o mundo possível, espaço em que se forja a consciência revolucionária e se delineia a luta pela superação da alienação.

Nessa perspectiva, a pedagogia crítica é um ato de resistência e criação, no qual o sujeito se reconhece como agente histórico. A emancipação, para Fernandes, é um movimento duplo: ocorre na consciência e se concretiza na prática material, pois “a verdadeira práxis revolucionária consiste na mudança das circunstâncias e da atividade humana ou auto mudança” (Marx, 1994, apud Fernandes, 2016, p. 486).

Assim, ao retomar a tradição marxista-humanista, a autora reafirma o papel da educação como parte essencial da luta pela libertação, não apenas como espaço de reflexão, mas como campo de produção de novas formas de vida e sociabilidade, orientadas pela solidariedade, pela justiça e pela humanização do ser.

Ao situar a educação como mediação essencial entre o mundo dado e o mundo possível, a pedagogia crítica freiriana aproxima-se do conceito gramsciano de hegemonia, compreendido como o processo pelo qual uma classe social constrói direção moral, intelectual e política sobre a sociedade. Assim como Freire concebe a conscientização como caminho para a libertação, Gramsci (2024) entende a hegemonia como uma forma de educação das consciências capaz de deslocar o consenso em torno das ideias dominantes se tornando um campo de tensão e possibilidade, pois, na medida em que se reproduz, abre brechas para a ação contra-hegemônica, isto é, para a criação de novas formas de pensar e organizar o mundo a partir das experiências e necessidades dos oprimidos.

Nesse contexto, a pedagogia freiriana se revela como práxis contra-hegemônica, uma vez que desloca o papel da escola e do educador para o centro da transformação social. Freire (1970), propõe que o processo educativo não se limite à transmissão de conteúdos, mas que se torne um exercício de leitura crítica do mundo, de desvelamento da ideologia e de criação de novas consciências. Assim como o intelectual orgânico em Gramsci, o educador crítico em Freire é aquele que se

compromete com o despertar das consciências e com a construção coletiva do saber como instrumento de libertação. Ambos convergem na compreensão de que a luta pela emancipação humana é, antes de tudo, uma luta pela construção de uma nova cultura, em que o conhecimento e o trabalho sejam apropriados como práticas de autonomia, solidariedade e autotransformação.

Krupskaia (1932) denuncia o caráter ideológico que a escola burguesa mantém ao inculcar valores como o respeito à autoridade e a admiração pela riqueza. Nesse cenário, a escola reforça hierarquias de opressão enquanto um aparelho de reprodução da hegemonia da classe dominante.

Porém, em uma concepção socialista de educação omnilateral, em que o desenvolvimento humano deve ser integral, envolvendo dimensões práticas, sensoriais, intelectuais, artísticas e morais, a formação não se reduz à instrução, mas busca cultivar o senso coletivo, a consciência do trabalho como base da vida social e o engajamento crítico do indivíduo em sua comunidade.

O objetivo dessa educação é superar a fragmentação e a alienação impostas pela divisão social do trabalho, promovendo a unidade entre o trabalho manual e o intelectual, entre teoria e prática, entre o individual e o coletivo. Assim, a educação omnilateral se apresenta como o horizonte da emancipação: ela não promete a resolução imediata dos problemas sociais, mas oferece o caminho mais eficaz para a construção de novos valores, novas relações e novas formas de viver. Uma educação que produz sujeitos autônomos e conscientes de sua inserção histórica (Krupskaia, 2014).

A libertação humana, portanto, é indissociável da luta pelo saber como prática social e política. O saber, enquanto movimento, é o fio condutor entre conscientização, hegemonia e omnilateralidade: ele se constitui e se transforma na práxis, no diálogo e na coletividade. A educação, nesse sentido, é mais do que um instrumento, é uma forma de organização da vida, um campo de disputa onde se forma a consciência crítica e revolucionária do indivíduo.

3.2 O que pode ser uma educação libertadora?

Tanto Freire (1970) quanto Gramsci (2024) e Krupskaia (2014) reconhecem que a libertação não se realiza apenas na ruptura das estruturas econômicas, mas também

na criação de uma nova cultura política, fundada na solidariedade, na autonomia e na consciência histórica.

A educação pode ser vista, portanto como um processo transversal e histórico, que rompe as fronteiras entre o pensar e o agir, entre o ensinar e o aprender. É um saber que se move, porque nasce da contradição, da luta e do diálogo e, ao mover-se, transforma os indivíduos que, por sua vez, transformam o mundo. A pedagogia crítica, e a educação omnilateral nesse horizonte, são os instrumentos da emancipação, dado que transformam o conhecimento em potência histórica e a escola em espaço de criação do novo.

Assim, educar é disputar hegemonia; é instaurar a práxis como princípio de liberdade; é reconhecer que toda formação é, em última instância, uma aposta no ser humano como sujeito capaz de reinventar a si mesmo e a sociedade.

A articulação dessas vertentes críticas no Brasil encontra um campo de materialização no projeto pedagógico dos IFs. A concepção dos IFs se fundamenta na educação Politécnica, resgatando o ideal marxista de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Buscando romper com o caráter assistencialista e fragmentado do ensino técnico tradicional que limitava o estudante ao manuseio de instrumentos, caminhando no sentido de resgatar o ideário de formar o "homem todo" (Dantas, 2020, p. 10).

A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com seu modelo formativo consolidado, apresenta um diferencial significativo, pois sua oferta de educação não se limita ao ensino profissionalizante com um fim em si mesmo, nem é guiada pelos valores exclusivos do mercado. Essa característica se manifesta na resiliência de seus cursos, que mantêm uma duração mais longa em comparação com a maioria das instituições privadas que fragmentam os currículos, ensinando somente o necessário, na linguagem freiriana (Freire, 1996). A lógica de mercado, ao contrário, busca a redução do ciclo produtivo e o enxugamento curricular para aligeirar o processo formativo, tratando a educação como uma mercadoria que deve gerar lucro (Dantas, 2020).

Nesse contexto, os IFs possibilitam que seus estudantes, especialmente os do Ensino Médio Integrado, adquiram uma formação mais ampla, sem um foco restrito no profissionalizante. O objetivo principal do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional não é a formação de técnicos, mas sim a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam, adicionalmente, atuar como profissionais.

Dessa forma, a profissionalização no ensino médio é vista, por um lado, como uma necessidade social e, por outro, como o meio pelo qual o trabalho encontra espaço na formação como princípio educativo.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são resultado de uma política pública educacional estruturada, orientada pelos princípios da formação humana integral, da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia e da educação como direito social. Essa concepção pedagógica tem se materializado em resultados expressivos em avaliações nacionais e internacionais de larga escala. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, as instituições da Rede Federal figuram reiteradamente entre as escolas públicas com melhores desempenhos do país, ocupando posições de destaque nos rankings nacionais. No âmbito da educação superior, os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) indicam que a Rede Federal concentra a maior parte das instituições públicas com conceitos 4 e 5, superando proporcionalmente o desempenho de instituições privadas. No plano internacional, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018 revelam que estudantes das escolas federais alcançaram média de 503 pontos em leitura, valor significativamente superior à média nacional de 413 pontos e muito próximo ao desempenho da rede privada, que obteve 510 pontos, evidenciando a efetividade do modelo formativo adotado (Dantas, 2020).

Apesar desses resultados positivos e do reconhecimento da excelência acadêmica alcançada, os Institutos Federais têm sido alvo de ataques recorrentes, materializados sobretudo em cortes sistemáticos de recursos financeiros e em tentativas de sucateamento da Rede. Tais ações incluem, ainda, propostas de transferência de sua gestão para Organizações Sociais, o que compromete a manutenção de sua estrutura, de suas políticas de permanência estudantil e das carreiras de servidores públicos (Dantas, 2020).

Essa ofensiva contra os Institutos Federais expressa o caráter inegavelmente político da educação, como Freire (1996) defendeu. O êxito do ensino médio integrado ofertado por essas instituições, especialmente por possibilitar o acesso de estudantes das classes populares ao ensino superior, passa a ser interpretado como um problema, e não como uma conquista social. Ao rotular esse modelo como “caro” ou “ineficiente”, setores das elites econômicas e políticas ocultam o caráter estratégico da educação pública de qualidade na redução das desigualdades sociais.

Assim, os ataques aos Institutos Federais não se fundamentam em critérios pedagógicos ou de desempenho, mas em interesses de classe que resistem a projetos educacionais capazes de romper com a histórica lógica excludente e dual da educação brasileira, reafirmando o caráter político da disputa em torno da escola pública (Dantas, 2020).

Portanto, o futuro dos IFs, em sua capacidade de produzir conscientização, protagonismo e autonomia, expressa um campo de disputas políticas, institucionais e pedagógicas que depende das correlações de forças que atravessam a educação pública brasileira. Nesse sentido, os Institutos Federais podem tanto ser capturados por projetos educacionais voltados à adaptação funcional dos indivíduos às exigências do mercado, reforçando a reprodução das relações de dominação, quanto se afirmarem como espaços contra-hegemônicos, comprometidos com a formação crítica e com a transformação social. Assim, os Institutos Federais configuram-se como um terreno estratégico onde se decide se a educação pública cumprirá uma função reprodutora das desigualdades sociais ou se atuará como mediação fundamental na luta pela emancipação humana, em consonância com uma perspectiva educativa de inspiração marxista.

À luz do exposto, a defesa intransigente dos IFs vai além da mera preservação de uma instituição educacional; é a defesa de um projeto de sociedade. Como síntese prática das teorias de Freire, Gramsci e Krupskaja, os IFs encarnam a luta pela hegemonia cultural. Eles são a prova viva de que uma educação omnilateral é viável e produz resultados tangíveis na formação de sujeitos conscientes, críticos historicamente, e formados para o trabalho e ação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das reflexões de Marx, Gramsci, Krupskaja e Freire, compreende-se que a educação ultrapassa a visão restrita de um saber técnico, afirmando-se como um campo de contradições, no qual se expressam tanto a reprodução do sistema vigente quanto a possibilidade de resistência e transformação.

Nessa perspectiva, a educação se constitui como uma prática política e histórica, capaz de formar consciências críticas e promover a emancipação humana por meio da práxis e do diálogo. O saber, nesse processo, assume um papel ativo na

construção de novas formas de pensar e agir sobre o mundo, fazendo da escola um espaço de criação, contestação e libertação.

Assim, reconhecer a educação como campo de disputa hegemônica é compreender seu potencial de ruptura com a lógica capitalista e sua força enquanto instrumento de transformação social. O saber, entendido como síntese dialética entre teoria e prática, revela-se como o caminho para a humanização e para a construção de uma sociedade mais crítica, solidária e consciente de suas próprias contradições.

REFERÊNCIAS

ALVES, F C; FIALHO, L M F; LIMA, M S L. Formação em pesquisa para professores da educação básica. *Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 285-300, 2018. doi: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.8582>.

AZEVEDO, S. Educação social: a legitimação de uma profissão com autoridade interventiva. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 36-41. 2019. doi: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201952661p.36-41>.

BERNARDO SILVA, M. Elementos teórico-metodológicos para a formação de professores na perspectiva da educação popular. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 59, p. 1-18, e11579. 2021. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.11579>.

BORJA, B. Gramsci e a política cultural: Estado, cultura e hegemonia. *Revista Interdisciplinar de Filosofia, Artes e Humanidades*, v. 8, n. 2. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 12 set. 2025.

CABRAL JUNIOR, L R G. Função política da educação: a reforma do ensino médio como instrumento contra a cidadania. *Revista Direito e Liberdade*, Natal, v. 20, n. 1, p. 67-85. 2018. Disponível em: <https://esmarn.tjrn.jus.br/revistas/index.php/RDL/article/view/681>.

CASTRO, S de; ROSSETTO, E. Marx e Engels, Durkheim e Bourdieu: contribuições para compreender a relação entre educação e sociedade. *Nuances: Estudos sobre*

Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 274-289. 2018. doi: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.6041>.

ClAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, v. 23, n. 1, p. 187–205. 2014.

DANTAS, E. Os Institutos Federais como referência para formação humana integral. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, CE, v. 8, ed. 202, p. 1-17. 2020.

FERNANDES, S. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 481–496. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. Cortez. 2001.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: cadernos 1, 2 e 3*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2014.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: caderno 8 (XXVIII): 1931-1932: miscelânea e notas sobre filosofia III*. Tradução de Giovanni Semeraro e Rodrigo Lima. 1. ed. 2024. Rio de Janeiro: IGS-Brasil. ISBN 978-65-83079-08-4.

KRUPSKAIA, N. K. A escola politécnica e a organização dos pioneiros. Verdade de Komsomol, 23 de maio de 1932, n. 118. Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Obra Pedagógica em 10 tomos de N. K. Krupskaya. vol. 5. IN: FREITAS, LC; CALDART, RS (orgs.) *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. 1ed. Expressão Popular. 2017. p.181-189.

MARÍLIA, B. Polícia investiga possível contaminação em água após homem passar mal no interior de SP. G1 Bauru e Marília. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2025/10/10/policia-investiga-possivel-contaminacao-em-agua-apos-homem-passar-mal-no-interior-de-sp.ghtml>.

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2007. (Obra original de 1848).

MARX, K. *Para a crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2010.(Obra original de 1843).

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução, introdução e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004 (Obra original de 1982).

MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2013.

MOREIRA, A U; PULINO, L H C Z. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. *Educação E Pesquisa*, 47, e226278. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226278>

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina. 2015.

RAMOS M.N., FRIGOTTO, G. "Resistir é preciso, fazer não é preciso": as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, 19(46). 2017.

RAMOS, K L; NOGUEIRA, E M L; FRANCO, Z G E. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-10, e17339. 2020. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17339>.

ROMO DONOSO, A. Paulo Freire, o pensamento latino-americano e a luta pela libertação. *Latin American Research Review*, Pittsburgh, v. 51, n. 1, p. 43-62. 2016 doi: <https://doi.org/10.1353/lar.2016.0010>.

SCOTT, H; UJVARI, M; BAKEER, A M A. "Smud" as connected learning: towards a collective digital Commons in Palestine. *Journal of Interactive Media In Education*, v. 2025, n.1. 2025.

SILVA, C A; GONZAGA, J L A; AZEVEDO, J C. Interdisciplinaridade e o processo de aprendizagem no Ensino Médio Politécnico. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 104-122. 2018 doi: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.260>.

SILVA, R B. Violências do cotidiano: a sociedade brasileira em questão e o papel da escola para a transformação social. *Revista Humanidades e Inovação*, Araguaína, v. 4, n. 2, p. 7-21. 2016. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/817>

TAVARES, A M B N. Pedagogia social e juventude em exclusão: compreensões necessárias à formação de professores. *HOLOS*, Mossoró, v. 31, n. 4, p. 18-32. 2015. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3220>.

WERESE, N R. The quest to cultivate an ecocritical awareness in educational technology scholarship: A question of disciplinary focus in the age of environmental crisis. *British Journal of Educational Technology*, v. 54, n.6, p. 187-1894. 2023. <https://doi.org/10.1111/bjet.13327>.