

INTERDISCIPLINARIDADE E DECOLONIALIDADE NO CURRÍCULO COMO VETOR PARA TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Karla Isabel de Souza
Maria Eduarda Cavalcante
Victor Agostinho de Sousa

RESUMO

O presente artigo é um estudo historiográfico, sociológico e pedagógico sobre as contradições da educação brasileira e sua relação intrínseca com as estruturas de dependência que o Brasil enfrenta nos séculos XX e XXI. O texto fundamenta-se em uma análise bibliográfica crítica, partindo das bases da alienação pedagógica e da escola como aparelho ideológico do Estado burguês, para compreender como o capitalismo dependente molda a exclusão de corpos e a precarização da formação docente.

No desenvolvimento, alguns pontos serão levantados sobre a ofensiva neoliberal no cotidiano escolar, o esvaziamento curricular promovido pela BNCC e as tensões dialéticas entre o eurocentrismo acadêmico e as urgências de uma educação decolonial.

Não obstante, esse trabalho busca evidenciar a dimensão política e humana dos sujeitos que compõem o ambiente escolar – desde o professor precarizado até a resistência do movimento estudantil – em meio ao sucateamento do ensino público. Por fim, o artigo apresenta caminhos para a superação desse cenário, propondo um modelo dialógico, interseccional e interdisciplinar como ferramenta fundamental para a emancipação do pensamento social e a quebra das desigualdades estruturais que regem o sistema educativo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE Capitalismo Dependente, Educação Decolonial, Alienação Pedagógica, BNCC, Interseccionalidade.

■ INTRODUÇÃO

A partir de uma análise crítica da estratificação político-social da América Latina, o estudo entende o uso da alienação pedagógica, assim como do ambiente escolar por inteiro, como ferramentas ideológicas do Estado burguês — o qual promove sistematicamente a exclusão das pluralidades presentes na sociedade brasileira do cotidiano escolar. O neoliberalismo, junto ao capitalismo dependente, impactam diretamente na educação brasileira, através do esvaziamento curricular, da precarização da profissão docente e do sucateamento geral do ensino público. Dentro de tal contexto, movimentos — sejam eles estudantis, como grêmios, ou acadêmicos, como grupos de estudos — surgem como uma forma importante de resistência frente aos desafios e às opressões sofridas por membros da comunidade escolar, incentivando o pensamento

crítico, a reflexão política, e a atuação direta por melhorias em tais ambientes.

Uma das problemáticas mais presentes nas instituições brasileiras de ensino, e discutida como um dos pontos centrais do texto, é a homogeneidade eurocentrada, forçadamente implementada no currículo atual, onde a diversidade étnica, cultural e econômica é muitas vezes ignorada por aqueles que controlam o sistema. Questionar tal modelo de ensino e sugerir que a educação não seja avaliada de forma competitiva ou hierarquizada, mas sim dialogando com contextos socioculturais diferentes, é incomodar a soberania de controle do “outro” — aqui, o outro é o aparelho estatal burguês que, novamente, manipula as massas para atenderem aos interesses de sua minoria.

■ METODOLOGIA

Este artigo baseia-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento bibliográfico e documental. A coleta de dados foi realizada a partir do escrutínio de documentos oficiais norteadores da educação brasileira contemporânea — notadamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista —, contrapostos a referenciais teóricos clássicos e contemporâneos da sociologia, da

historiografia e da pedagogia crítica e decolonial. A finalidade desta abordagem é desvelar as contradições do discurso educacional hegemônico e compreender como a estrutura do capitalismo dependente age no ambiente escolar paulista, moldando desde a alienação epistemológica do currículo até a precarização material do trabalho docente e a exclusão dos corpos marginalizados.

Para isso, a pesquisa adotou como fio condutor o método do materialismo histórico-dialético, que permitiu analisar o currículo não como um elemento neutro, mas como um aparelho ideológico do Estado burguês. O levantamento teórico utilizou obras basilares de Karl Marx, István Mészáros, Florestan Fernandes e Pierre Bourdieu para fundamentar a crítica estrutural do capital, articulando-as com as perspectivas emancipatórias e transgressoras de Paulo Freire, bell hooks e Daniel Munduruku.

Também, a realidade material das escolas foi revisitada através da análise de reportagens e veículos da imprensa independente e hegemônica, buscando ligar as abstrações dos documentos oficiais com a precarização vivida

cotidianamente no chão da escola. É importante ressaltar o desafio analítico de investigar documentos de Estado que se apropriam de um léxico progressista (como "alteridade" e "diálogo") para mascarar políticas neoliberais de esvaziamento científico. Nesse sentido, a revisão bibliográfica operou como uma ferramenta de desconstrução dessas narrativas, demonstrando a ineficácia do modelo atual. Ao organizar a pesquisa em eixos que partem da macroestrutura alienante para a resistência do movimento estudantil, o trabalho pavimenta o caminho metodológico para a sua proposição final: a formulação de um modelo dialógico, interseccional e interdisciplinar capaz de atuar como via de superação das desigualdades reproduzidas pelo atual sistema educativo.

A Estrutura da Alienação: O Aparelho Ideológico e o Capitalismo Dependente na Educação

A prática docente cotidiana é frequentemente confrontada por materiais didáticos cujas premissas, na estrutura do saber contemporâneo brasileiro, ignoram as mediações necessárias à realidade do educando. Quando o currículo e seus suportes são elaborados, são racionalizados sob um objetivo político específico: “A razão de se fazerem perguntas que estão muito além do alcance das habilidades intelectuais da criança é tentar eliminar a influência da

experiência [...]” (VIGOTSKY, 2007, p. 88). Depreende-se, portanto, que a ideologia perpassa a totalidade das relações sociais, e o currículo do ensino básico — longe de ser um campo neutro — é um dos seus principais veículos. Na civilização moderna, estabelece-se uma conexão dialética: o currículo opera como porta-voz da ideologia dominante, de tal modo que ela “[...] se afirma fortemente em todos os níveis, do mais baixo ao mais refinado [...]” (MÉSZÁROS, 2004, p. 59).

Simultaneamente, essa ideologia adquire uma hegemonia no campo intelectual para ditar os critérios de validade do saber. Ao controlar a linguagem e os mecanismos de avaliação, a classe dominante minimiza o risco de ser desmascarada, estabelecendo um sistema de 'dois pesos e duas medidas' que naturaliza a desigualdade (MÉSZÁROS, 2004). A cristalização dessa hegemonia intelectual é desnuda tal qual um fantasma na frase do positivista Charles Seignobos: “sem documentos, não há História” (SEIGNOBOS; LANGLOIS, 1946, p. 15) [original: 1898]. Tudo que foge dessa lógica eurocêntrica é tido como não científico. Tal fenômeno é idêntico na educação básica contemporânea, onde o Currículo Paulista (2020) materializa essa intercomunicação ideológica disfarçada de “neutralidade técnica”, tornando-se um manual de instrução funcional ao capitalismo dependente.

Nesse contexto, a ênfase excessiva em conceitos como o “Projeto de Vida” e o “Protagonismo Juvenil”, pilares do documento oficial paulista, opera como uma cortina de fumaça ideológica. O documento promete “[...] competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante paulista [...] na perspectiva do desenvolvimento humano” (SÃO PAULO, 2020, p. 9). Entretanto, sob a ótica de Florestan Fernandes (2020), essa suposta “formação integral” mascara a preparação subjetiva para a precarização. Ao focar no desenvolvimento “emocional” e na

“autogestão”, o Estado transfere para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso econômico, ignorando as amarras estruturais da dependência periférica brasileira. A ideologia dominante abusa abertamente da linguagem para naturalizar a formação de força de trabalho resiliente e adaptável ao mercado neoliberal.

A lógica eurocêntrica e positivista sobrevive na fragmentação do saber através dos Itinerários Formativos. O currículo propõe uma “flexibilização” que, na prática, retira da classe trabalhadora o acesso à totalidade do conhecimento histórico e geográfico. Segundo o texto normativo, a finalidade é propiciar “maior autonomia e assertividade nas suas escolhas” (SÃO PAULO, 2020, p. 46). Contudo, essa autonomia é ilusória: enquanto as elites permanecem com o acesso ao saber acadêmico denso, aos filhos da classe trabalhadora é oferecida uma educação tecnicista e esvaziada, confirmando a escola como um aparelho ideológico que utiliza “dois pesos e duas medidas” para perpetuar a exclusão de corpos e o silenciamento da práxis revolucionária.

Ao que cabe o processo de formação docente, o ensino acaba por ignorar tais nuances socioeconômicas e culturais. O pensador indígena Daniel Munduruku alerta que a sociedade ocidental transformou a convivência numa concorrência permanente, tirando o sentido da própria existência e gerando

“[...] uma série de posições contraditórias em sua prática pedagógica” (MUNDURUKU, 2009, p. 80). Assim, ao excluir outras possibilidades a não ser o modo tradicional ocidental, a escola limita o acesso profundo ao saber. Os professores, presos nessa engrenagem, “[...] retransmitem o conhecimento acreditando estar fazendo o melhor para os jovens ou, por outro lado, estar cumprindo uma função social para diminuir a diferença social [...]” (MUNDURUKU, 2009, p. 79).

Essa inversão pedagógica, que isola o indivíduo de sua base material, encontra seu fundamento crítico na obra clássica *A ideologia alemã*. Ao tratar o “Projeto de Vida” como um processo puramente subjetivo descolado das condições reais de produção, o Currículo Paulista opera o ápice da alienação. Conforme asseveram Marx e Engels: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). A escola acaba por converter o currículo em um simulacro da liberdade. Ensina-se a “resiliência” para mascarar o fato de que a base material – o desemprego e o sucateamento – já determinou, a priori, as limitadas possibilidades de existência desse jovem, amparando-se em critérios de validade que provêm de “[...] uma

sociedade europeia, urbana e o capitalismo moderno” (MANTOAN; LIMA, 2017, p. 825). Vende-se assim a ilusão de que a consciência pode saltar sobre as barreiras da realidade econômica.

Essa “engrenagem” de desumanização e a “ideologia” denunciada por Marx não são fenômenos abstratos; elas possuem um endereço geográfico e uma função política precisa na periferia do sistema mundial. As contradições expostas são sintomas de uma patologia estrutural mais profunda: o capitalismo dependente. Para compreender por que a escola brasileira insiste nessa pedagogia da alienação, é imperativo avançar sobre a análise da formação social do Brasil, sabendo que, “[...] não adianta levar em conta alternativas utópicas da burguesia, alimentadas ideologicamente a partir de dentro e de fora [...]” (FERNANDES, 2020, p. 296).

Partindo da realidade material e entendendo São Paulo como o polo brasileiro do capitalismo dependente da América do Sul, é notável como “Os interesses econômicos equacionados são interesse de classe, que não afetam indivíduos ou grupos isolados [...]” (FERNANDES, 2020, p. 259). Analisando o Currículo Paulista, a espoliação educacional das classes mais baixas é explicitada, penetrando todas as estruturas da sociedade.

Os itinerários formativos do município de São Paulo demonstram isso da maneira mais esdrúxula possível em seu itinerário de Marketing, reduzindo a formação do aluno à capacidade de “[...] auxiliar as áreas de vendas e marketing da empresa, identificar clientes potenciais e seu perfil e utilizar ferramentas digitais para venda” (SÃO PAULO, 2024, p. 53).

A presente proposta pedagógica — quando combinada a matérias recém-adicionadas ao currículo do Novo Ensino Médio, como o “Projeto de Vida” — escancara de maneira ainda mais clara o esvaziamento da grade curricular do jovem periférico. A educação, que deveria ser um ato de trocas dialéticas entre educador e educando, converte-se em um mecanismo para alimentar a engrenagem do mercado. Desta maneira, consolida-se um processo violento de opressão em que “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2025, p. 80).

Ao falar sobre a educação moderna, é necessário entender que:

“ **A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu — no seu todo — ao propósito de não só fornecer os**

conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos, ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (Mészáros, 2008. p. 35)

Ao falar sobre a educação moderna, é necessário entender que:

“ **A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu — no seu todo — ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses**

“*dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos, ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (Mészáros, 2008. p. 35)*

No contexto social brasileiro, a função da educação institucionalizada é reforçada, onde:

“*Durante os anos 1960, o pensamento político já era concebido como um aparelho ideológico usado pelo Estado para passar aos educandos uma visão de mundo baseada no modelo que o próprio estado queria de si mesmo. (Munduruku, 2009, p. 22)*

Sob a ótica de Mészáros (2008) e Munduruku (2009), a escola não é apenas um lugar para transmissão de conhecimentos baseados em ideias vazias,

mas um espaço de reprodução ideológica correspondente à uma classe específica. Agora, o estudante ainda é visto como um ouvinte passivo e alienado — mas estas duas características o fazem um sujeito perfeito para atender aos interesses socioeconômicos do Estado burguês. Esta lógica manipulativa da classe dominadora usa corpos marginalizados para sustentar seu teatro capitalista enquanto seus filhos acessam a melhor educação oferecida, monopolizando canais de comunicação, educação e produção política e acadêmica, e promovendo a exclusão sistemática de corpos não-brancos, de mulheres e de baixa renda:

“*A ampliação e a multiplicação de vozes, estilos, culturas e afetos que podem dar visibilidade à multiculturalidade de uma nação mestiça como a nossa, têm sido negadas, ocultadas e silenciadas desde a gênese da escola pública brasileira. (Mantoan; Lima, 2017, p. 825)*

Já os professores, inseridos em tal espaço e condicionados à obedecer sem questionar, fortalecem o modelo da educação bancária tão criticado por Freire e demais intelectuais. Ao receberem uma formação rígida e excludente enquanto discentes e ignorarem outras possibilidades metodológicas enquanto docentes, reforçam o espaço onde “[...] a educação é solapada tanto pelos professores quanto pelos alunos, que buscam todos usá-la como plataforma para seus interesses oportunistas em vez de fazer dela um lugar de aprendizado.” (HOOKS, 2013, p. 23). Assim, a sala de aula brasileira como se conhece hoje é intrinsecamente um

lugar de hierarquização de conhecimentos e disputa de valores.

Conforme se analisará a seguir, sob a ótica de Florestan Fernandes, Paulo Freire e Pierre Bourdieu, a estrutura educacional brasileira não falha por acidente; ela é metodicamente organizada para reproduzir o subdesenvolvimento e garantir que a consciência das classes subalternas permaneça capturada pelo mito da meritocracia burguesa, consolidando a função da escola como um aparelho de reprodução da dependência, outrora do aluno ao professor polivalente, outrora do professor polivalente à máquina estatal.

Dentro da Escola: A Materialidade e a Disputa

A materialidade do espaço escolar reflete as engrenagens de um projeto político rigorosamente delineado. Para apreender a raiz do sucateamento estrutural e curricular da educação básica, é preciso recorrer ao conceito de “modelo autocrático-burguês” de Florestan Fernandes. O sociólogo demonstra que a transição capitalista no país não se deu pela universalização de direitos, mas por uma modernização conservadora capitaneada pelas elites. A educação pública não falha por incompetência; ela tem êxito em sua função de classe, pois “O Estado nacional brasileiro

sucumbiu aos interesses de classe que ele representa” (FERNANDES, 2020, p. 261). As diversas frações da burguesia unem-se na precarização para garantir a reprodução de privilégios, mantendo alianças que anulam conflitos partidários em prol da “solidariedade de classe” (FERNANDES, 2020, p. 263). O currículo atua para consolidar a segregação socioespacial, mimetizando a lógica de que a cidade converte-se em polo dinâmico “sem necessitar estender ao campo qualquer desdobramento da revolução urbana” (FERNANDES, 2020, p. 231).

Para compreender como essa exclusão se materializa na sala de aula, a sociologia de Pierre Bourdieu é indispensável. A escola age como um filtro severo que legitima a desigualdade de origem sob o véu do talento, operando "uma eliminação ainda mais total quando se vai em direção às classes mais desfavorecidas" (BOURDIEU, 2018, p. 16). Essa eliminação ocorre por mecanismos dissimulados nas avaliações e no currículo. Quando o Novo Ensino Médio introduz os "Itinerários

Formativos" vendendo a ilusão da livre escolha, ele oculta que "a restrição das escolhas impõe-se mais às classes baixas que às classes privilegiadas" (BOURDIEU, 2018, p. 22). No fim, o jovem trabalhador é expropriado de sua autonomia: sem referencial emancipatório, ele "habitualmente era levado a escutar muitos relatos das visões que tinham tido os outros homens" (BOURDIEU, 2018, p. 15), internalizando as expectativas rebaixadas que a autocracia desenhou para ele.

Eurocentrismo e BNCC versus Educação Decolonial: a disputa epistemológica no currículo

A exclusão escolar é, fundamentalmente, epistemológica. O Currículo Paulista e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impõem uma narrativa de "universalidade" que, sob uma análise decolonial, revela-se como um monólogo eurocêntrico e branco, relegando as epistemologias indígenas e afrodiaspóricas à categoria de folclore. Contra essa hegemonia, a Lei 11.645/2008 surge como fenda no aparelho ideológico do Estado, exigindo o que bell hooks (2024) define como pedagogia da transgressão. Para a autora, a sala de aula deve confrontar a supremacia branca tradicional, pois "[...] temos a oportunidade de buscar a liberdade, de exigir de nós mesmos e de nossos

companheiros uma abertura de mente e coração [...] Isso é a educação como prática da liberdade" (HOOKS, 2024, p. 258). Transgredir, no contexto brasileiro, significa decolonizar o currículo, opondo-se à BNCC, que foca em resultados mensuráveis e ignora a historicidade dos corpos marginalizados

Essa decolonialidade apresenta-se como a antítese da "educação bancária". Conforme ensina Paulo Freire, a superação da alienação exige diálogo autêntico: "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...]" (FREIRE, 2025, p. 109).

Entretanto, a BNCC apropria-se arditamente de um léxico progressista, prometendo "formação ética" e "aceitação da alteridade" (BRASIL, 2018, p. 561-562), para mascarar sua essência. Sob a ótica do materialismo histórico, essa "interculturalidade" é um simulacro que captura termos decoloniais para esvaziá-los de sua carga política. O Currículo Paulista materializa essa captura subordinando o conhecimento humanístico a uma lógica estritamente gerencial, onde o falso diálogo não busca romper com o capitalismo dependente, mas apenas promover uma tolerância passiva que pacifique conflitos sem alterar a base material da desigualdade.

A obrigatoriedade do ensino afro-brasileiro e indígena exige a desconstrução da branquitude, provocando atritos na subjetividade do corpo docente. Quando o currículo decolonial exige passagem, o conforto acadêmico burguês estiliza-se: "As professoras (brancas em sua maioria) que têm dificuldade para lidar com reações diversificadas podem se sentir tão ameaçadas quanto os alunos pelas perspectivas dos alunos negros" (HOOKS, 2024, p. 144). Esse sentimento de ameaça desmascara a falácia do diálogo oficial. A verdadeira práxis exige uma radicalidade que a frieza burocrática das cartilhas rechaça. Freire assevera que "[...] não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda" (FREIRE, 2025,

p. 110), sendo esse afeto um ato indissociável da luta política: "Porque é um ato de coragem, nunca de medo [...] a causa da libertação" (FREIRE, 2025, p. 111). Conclui-se, portanto, que o embate entre a BNCC e a educação decolonial é, na sua essência, uma luta de classes materializada no campo do saber.

Para aprofundar a dissecação desse cativo epistemológico, é imperativo escrutinar como a BNCC opera o sequestro dos próprios conceitos das Ciências Humanas. Ao estruturar a área em categorias como "Tempo e Espaço", "Territórios e Fronteiras" e "Política e Trabalho", o documento federal simula uma densidade analítica que, na prática, oculta a luta de classes. O texto oficial exige uma "perspectiva mais complexa" (BRASIL, 2018, p. 562), contudo, essa complexidade é direcionada à adaptação pacífica do aluno à barbárie neoliberal. O território, em vez de ser estudado como campo de grilagem e resistência popular, é higienizado como palco de "fluxos populacionais". A face mais perversa revela-se na categoria trabalho: o documento naturaliza a precarização afirmando que "há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais" e prescrevendo "educação financeira" para uma "inserção crítica" (BRASIL, 2018, p. 568). Sob a ótica marxista, isso é o ápice da alienação pedagógica, transferindo cínicamente a responsabilidade das crises estruturais do capital para as costas do estudante periférico.

Essa romantização da precariedade é embalada no falso "protagonismo juvenil", que treina o estudante para ser um gestor da própria miséria, exigindo ações paliativas locais enquanto lhe nega instrumentalização teórica para derrubar a estrutura macroeconômica. Ademais, a violência atinge seu cume ao recorrer à tradição metafísica grega do "animal político" (BRASIL, 2018, p. 565), reafirmando o farol inquestionável do eurocentrismo. A Base postula o "exercício de deslocamento para outros pontos de

vista" (BRASIL, 2018, p. 566) como ganho ético, mas conhecer a dor do "Outro" no papel, sem combater a supremacia branca que o marginaliza na realidade material, é um mero exercício de voyeurismo acadêmico. A retórica sedutora da BNCC esconde um projeto de treinamento de mão de obra barata, que só poderá ser implodido pela radicalidade da práxis decolonial, devolvendo à escola pública o seu papel histórico de trincheira na libertação dos oprimidos.

Professores precarizados em sala de aula: a materialidade da expropriação docente.

A violência epistemológica do currículo necessita de uma base material para se sustentar: a expropriação do corpo e da força de trabalho do professor. A retórica da "modernização" do Novo Ensino Médio exige um "facilitador" polivalente, enquanto o Estado lhe retira as condições mínimas de dignidade. Esse fracasso foi admitido pelo próprio governo paulista em 2023, quando a Secretaria da Educação estudou reduzir os Itinerários Formativos porque os professores estavam sendo obrigados a lecionar fora de suas áreas de formação por falta de infraestrutura (G1, 2023). A autocracia burguesa utiliza a instabilidade empregatícia para neutralizar a

categoria: o Jornal A Verdade (2025; 2026) tem denunciado a substituição massiva de concursados por professores temporários ("categoria O"), provando que o desmonte destrói os vínculos pedagógicos e afeta diretamente os alunos. ndo à escola pública o seu papel histórico de trincheira na libertação dos oprimidos.

Para além da instabilidade contratual, a precarização atinge o cerne do trabalho através da imposição de plataformas de ensino padronizadas e aulas pré-formatadas (slides digitais). O educador é rebaixado a mero reproduzidor de um roteiro desenhado pelo alto escalão burocrático. O

professor é alienado do planejamento e do método, transformando a escola em uma linha de montagem pedagógica. A fadiga crônica de jornadas exaustivas e o medo do desemprego tornam-se eficientes instrumentos de contenção social:

“ *Seja por conta das constantes mudanças na orientação teórica — ocasionadas pela troca de titulares nas pastas políticas —, seja pela dificuldade de cumprir sua tarefa de ensinar —*

ocasionada pela carga horária desumana a que estão submetidos —, os professores abrem mão do seu despojamento em nome da sobrevivência.
(Munduruku, 2009, p. 79-80)

Constata-se que a precarização cumpre um duplo papel no capitalismo dependente: destrói a capacidade de o professor atuar como intelectual transformador e converte o colapso do ensino público em um nicho lucrativo para conglomerados privados que vendem pacotes tecnológicos ao Estado.

A escola como trincheira: a práxis do movimento estudantil.

A dialética do materialismo histórico ensina que nenhuma estrutura de dominação é absoluta. Embora o Estado paulista tente forjar trabalhadores alienados, István Mészáros (2004) aponta que a ideologia dominante gera inevitavelmente os germes de uma contraideologia. No chão da escola, essa resistência materializa-se na práxis do movimento estudantil secundarista. Se a BNCC prega um "protagonismo" focado no conformismo, a juventude da classe trabalhadora subverte essa semântica

através da ação direta e da formação de Grêmios combativos, assumindo a vanguarda do confronto contra o Estado burguês.

A imprensa operária atesta a maturidade política dessa resistência frente aos pacotes de precarização. O movimento secundarista tem protagonizado ocupações massivas, desde a sede da SEDUC-SP — exigindo o fim das "salas do futuro" e da plataformização que exclui professores — até escolas na Baixada Santista, forçando o governo a assinar acordos

estruturais e exigindo a revogação do Novo Ensino Médio (A VERDADE, 2024; 2026). Essa práxis prova que a defesa da escola pública não é uma abstração acadêmica, mas uma luta urgente por direito ao futuro.

Ao ocupar o espaço escolar, os estudantes rompem o molde de exclusão. Eles escancaram a farsa da "alteridade" dos documentos oficiais e exigem que a instituição dialogue com sua realidade material de exploração. A resistência secundarista é a concretização da decolonialidade, pois

é na trincheira da luta por um currículo científico e humanístico que a consciência de classe desperta. O esgotamento do modelo autocrático-burguês exige, com urgência, a formulação de um novo horizonte. Para cessar as múltiplas camadas de alienação e acolher as reivindicações estudantis, torna-se imperativa a construção de um modelo dialógico, interseccional e interdisciplinar, capaz de atuar como verdadeira via para a emancipação do pensamento social.

Rupturas com a dependência: interseccionalidade e interdisciplinaridade como ferramentas de libertação

A superação das contradições estruturais expostas até aqui exige mais do que uma reforma cosmética ou uma "humanização" paliativa dos Itinerários Formativos; exige a denúncia implacável do cinismo ideológico que sustenta o atual simulacro pedagógico paulista. Enquanto a BNCC se traveste de "intercultural" para gerir a miséria e o Currículo Paulista opera como um manual de adestramento subjetivo para a precariedade, a escola pública brasileira permanece capturada pelo metabolismo social do capital, que a

utiliza como engrenagem de reprodução das estruturas de dependência periférica:

“ Quando o currículo monocultural é imposto, ele fortalece a lógica de que existe apenas uma cultura aceita, correta e verdadeira, impossibilitando que outras culturas reconheçam-se como importantes, valorosas, potentes. (Rolla, 2025, p. 127)

Esse cenário de esvaziamento científico e voyeurismo acadêmico, onde a dor do oprimido é estudada apenas como objeto de tolerância liberal, não é um erro de percurso, mas a própria finalidade de um sistema que necessita da alienação para converter o "Projeto de Vida" do estudante em um protocolo de aceitação da própria espoliação. Portanto, qualquer tentativa de reconstrução educativa que ignore a raiz material dessa opressão está fadada ao fracasso reformista, pois não se pode curar a patologia do capitalismo dependente utilizando os mesmos instrumentos que a criaram e a sustentam. É nesse vácuo de emancipação real que a urgência de uma ruptura radical se impõe: para que a escola deixe de ser um aparelho de conformação e passe a ser um território de resistência, é imperativo transcender a lógica mercantilista e projetar as bases de uma educação que se situe, definitiva e corajosamente, para além do capital. Somente com a autocrítica constante dos docentes e futuros docentes em ação, que esse novo modelo pedagógico poderá ser alcançado, mas para além disto:

“ *A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a*

essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornaram imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital como uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (Mészáros, 2008, p. 71-72)

A ordem atual, sobre a qual Mészáros alerta, é a ordem capitalista neoliberal, a mesma que age na contramão da emancipação do indivíduo e trabalha direta e indiretamente para o controle ideológico das massas. O filósofo húngaro corrobora as reflexões de Florestan Fernandes ao expor os antagonismos estruturais irreconciliáveis do sistema capitalista periférico. A escola, operando historicamente como um agente

de disseminação ideológica do pensamento burguês, converte-se em um local de disputas dialéticas incessantes. Nesse território conflagrado, o docente, em conjunto com os discentes, forma a vanguarda e a massa no combate contra a ideologia dominante. Por isso, Freire assevera que, na “[...] formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2025, p. 40). O pensamento crítico sobre a prática é, portanto, a dialética viva do movimento político de libertação dos docentes e discentes da atual estrutura opressora.

Para que essa práxis libertadora ganhe materialidade no currículo, é imperativo destruir a principal ferramenta de alienação do Estado: a fragmentação do saber. O parcelamento das Ciências Humanas promovido pelos documentos oficiais serve ao propósito de cegar o estudante para a totalidade das relações sociais de produção. Contra esse esquiteamento epistemológico, a interdisciplinaridade emerge não como um jargão mercadológico, mas como um método de recomposição da consciência de classe. O educador decolonial deve transitar entre as fronteiras do conhecimento para mostrar como a exploração econômica, a expropriação territorial e o

apagamento histórico operam juntos. Yves Lenoir adverte que a interdisciplinaridade não anula o rigor científico de cada matéria, mas o eleva dialeticamente:

A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela. Uma tal constatação mostra logo a existência de uma ligação efetiva entre a interdisciplinaridade e a didática, que aqui traz fundamentalmente sua razão de ser na descrição do conhecimento que instaura para ensinar (LENOIR, 1998, p. 45).

Essa complementaridade entre as disciplinas desmantela a falácia da BNCC. Ao invés de esvaziar a História, a Geografia e a Sociologia para fundi-las em projetos superficiais de "empreendedorismo", a verdadeira interdisciplinaridade exige uma didática profunda, onde o rigor de cada ciência é utilizado para explicar as complexidades que uma única disciplina não conseguiria abarcar isoladamente. Contudo, essa recomposição do saber só atinge seu potencial emancipatório se estiver enraizada na realidade vivida pelo estudante. Para tanto, é crucial dar um passo além e unir a interdisciplinaridade à integração dos saberes. Lenoir clarifica essa distinção fundamental:

“ *Do nosso ponto de vista, é importante distinguir integração e interdisciplinaridade, e assegurar sua complementaridade. Como a interdisciplinaridade trata dos saberes escolares, a integração é, antes de tudo, ligada a todas as finalidades da aprendizagem. Ela deve estabelecer relações estreitas entre os conceitos de interdisciplinaridade e integração (LENOIR, 1998, p. 53).*

A integração apontada pelo autor é a chave para o modelo educacional que este artigo propõe. Integrar os saberes e as finalidades da aprendizagem significa, em um contexto de capitalismo dependente, adotar uma postura interseccional. Não se pode integrar o conhecimento sem integrar o sujeito que o recebe — um sujeito marcado por classe, raça, gênero e território: “[...] não há como abordar o diverso sem questionar a desigualdade socioeconômica que a estrutura. Para pensar sobre a complexidade dessa questão é preciso aproximar os saberes dos vários campos disciplinares.” (SILVA; GUIMARÃES, 2025, p. 177). A interdisciplinaridade fornece o rigor metodológico para cruzar a História e a Sociologia; a integração

interseccional garante que esse cruzamento desmascare a supremacia branca, o machismo estrutural e a precarização do trabalho. Dessa forma, a didática deixa de ser uma técnica neutra de repasse de informações e passa a atuar como uma ferramenta orgânica e subversiva, capaz de cessar as alienações impostas pela autocracia burguesa e fomentar uma leitura de mundo verdadeiramente revolucionária.

Contrariando totalmente a lógica burguesa de produção, é imprescindível que “dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65)

O ambiente de sala de aula, longe de ser somente uma instituição em que passamos nossos anos na infância e adolescência, é o estágio inicial do aprendizado humano. Conforme foi acentuado ao longo de Educação Para Além do Capital, o aprendizado ocorre diariamente nas relações que temos com outros indivíduos semelhantes a nós, ou seja, humanos. A instituição escolar e posteriormente, acadêmica, é o estágio inicial de toda a nossa jornada de formação humana, e por isso, ela não deve estar descolada da materialidade do mundo real (MÉSZÁROS, 2008).

Por isso, é indispensável o apontamento de Mészáros acerca da universalização do trabalho. A escola deve servir como ambiente de integração com o trabalho, mas não o trabalho alienado, e sim, o trabalho que consolidou as principais mudanças qualitativas na sociedade. Esse modelo integrado com o mundo material real foi experimentado na União Soviética por Anton Makarenko, onde:

“ [...]Anton Makarenko aplicou as ferramentas necessárias no ensino à jovens órfãos e jovens que cometeram algum tipo de delito, focando numa escola em coletividade, que era chamada de Escola Comuna. Lá, a criança vivia plenamente a sua vida social e tomava decisões políticas sobre ela. A Colônia Gorki, por exemplo, criava um centro de convivência para as crianças e adolescentes que viviam o desamparo das ruas, estabelecendo um

novo plano de vida para os cidadãos e cidadãs sem família. Esses jovens eram filhos e filhas dos trabalhadores que foram dizimados pelo império czarista, mas que após a unificação e a revolução na Ucrânia, começa então o processo de socialização dos meios de produção ucranianos e o processo de educação emancipatória. (A Verdade, 2025, n.p.)

Depreende-se que a práxis pedagógica de Anton Makarenko forjou uma instituição escolar genuinamente dialógica, estruturada para a construção coletiva de novos saberes e soluções ancoradas na concretude da sociedade. Contudo, a superação do cativeiro epistemológico latino-americano exige que não nos restrinjamos aos paradigmas europeus. A formação histórico-social do Brasil, forjada sob a égide brutal da exploração colonial e da escravidão, impõe uma matriz de opressão substancialmente mais complexa. Carolina Maria de Jesus, em sua literatura, desnuda com precisão essa fratura estrutural ao relatar a disparidade material:

“ *Os brancos eram mais tranquilos porque já tinham seus meios de vida. E os negros, por não terem instrução, a vida era-lhes mais difícil. Quando conseguiam algum trabalho, era exaustivo. O meu avô com setenta e três anos arrancava pedras para os pedreiros fazerem os alicerces das casas (JESUS, 1986, p. 54).* ”

Por conseguinte, torna-se imperativo o estabelecimento de um diálogo incisivo com a realidade socioeconômica da classe trabalhadora sob um prisma interseccional. A precarização não atinge os corpos de forma homogênea; uma mulher negra e periférica é atravessada por múltiplas e sobrepostas violências estruturais, superando em opressão aquelas vivenciadas por um homem negro nas mesmas condições espaciais. Nos territórios em que o Estado burguês opera sua política de negligência calculada para garantir a dominação, o corpo docente deve assumir uma postura combativa e inegociável em prol da transformação da realidade. Paulo Freire cristaliza essa premissa em *Pedagogia da Esperança*, transferindo para as mãos da classe trabalhadora — e não para instituições alheias ao processo produtivo — o dever inalienável da organização e da mudança: “[...] O

importante, porém, é que as classes trabalhadoras continuem aprendendo na própria prática de sua luta a estabelecer os limites para as suas concessões, o que vale dizer que ensinem às dominantes os limites em que elas se podem mover” (FREIRE, 2025, p. 128).

Infere-se, destarte, que a vanguarda do processo de ruptura reside, majoritariamente, na insubordinação da prática docente. Essa subversão encontra respaldo teórico e tático nas frestas da própria legislação, uma vez que “[...] a legislação prevê a flexibilidade do currículo a partir do momento que reconhece as características próprias relativas a cada região, cultura, economia, o que indica que o currículo deve dialogar com o contexto no qual está inserida a escola [...]” (ROLLA, 2025, p. 120).

O educador, assumindo seu papel histórico como vetor de mudança e de inconformidade, deve agir organicamente com seus discentes no mapeamento dialético das contradições cotidianas, perscrutando o território escolar, a comunidade e as intrincadas dinâmicas das políticas globais. Conquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as cartilhas do Currículo Paulista atuem como

ferramentas implacáveis de alienação pedagógica, cabe ao professor a radicalidade do "esperançar" contínuo, convertendo a práxis freiriana na

alavanca capaz de transmutar a realidade subjetiva em emancipação objetiva no âmago do ensino brasileiro.

Reflexões Finais

O presente estudo demonstrou que a crise na educação pública brasileira não é fruto de incompetência administrativa, mas um projeto político-econômico rigorosamente executado sob a égide do capitalismo dependente. A escola, operando como aparelho ideológico do Estado burguês, utiliza documentos como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista para dissimular, sob o léxico sedutor da "modernização" e do falso "protagonismo", o esvaziamento do conhecimento científico e histórico. Essa violência epistemológica atinge sua concretude material no chão da escola: o estudante periférico é adestrado para a conformação e a precarização, enquanto o professor, alijado de sua autonomia por jornadas exaustivas, contratos instáveis e pela plataformização do ensino, é rebaixado a mero executor de diretrizes neoliberais.

Contudo, a dialética histórica nos assegura que a opressão engendra sua

própria resistência. O esgotamento deste modelo predatório materializa-se cotidianamente na indignação docente e na práxis combativa do movimento secundarista, que recusa a "educação bancária" e exige que a instituição dialogue com as feridas abertas de seu território. Para que essa resistência se converta em emancipação estrutural, urge a consolidação de um novo horizonte pedagógico, consubstanciado na dialogicidade, na interseccionalidade e na interdisciplinaridade. Somente um currículo que encare as clivagens de classe, raça e gênero de forma inseparável, utilizando a integração dos saberes para desvendar a totalidade das relações de exploração, poderá romper o monólogo colonial. A educação decolonial, tecida nas encruzilhadas do pensamento de Freire, hooks, Munduruku e Mészáros, não é uma utopia distante, mas a única via possível para que o povo brasileiro recupere a escola pública como sua legítima trincheira de libertação.

■ Referências:

A VERDADE. Governo de São Paulo deixa professores sem trabalho e estudantes sem aulas.

Jornal A Verdade, São Paulo, 17 mar. 2025.

Disponível em:

<https://averdade.org.br/2025/03/governo-de-sao-paulo-deixa-professores-sem-trabalho-e-estudantes-sem-aulas/>.

Acesso em: 11 mar. 2026.

A VERDADE. Makarenko e a educação popular na União Soviética.

Jornal A Verdade, São Paulo, 5 mar. 2025.

Disponível em:

<https://averdade.org.br/2025/03/educacao-makarenko-urss/>. Acesso em 13 mar. 2026.

A VERDADE. Ocupação da Escola Estadual Dr. Ablas Filho conquista reivindicações em Santos.

Jornal A Verdade, São Paulo, 19 nov. 2024.

Disponível em:

<https://averdade.org.br/2024/11/ocupacao-escola-santos/> Acesso em: 11 mar. 2026.

A VERDADE. Os professores temporários e o capitalismo.

Jornal A Verdade, São Paulo, 23 fev. 2026.

Disponível em:

<https://averdade.org.br/2026/02/os-professores-temporarios-e-o-capitalismo/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. Os herdeiros: os estudantes e a cultura.

2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645,

de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da

temática "História e Cultura

Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Acesso em: 1 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

FERNANDES, F. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.

São Paulo: Editora

Contracorrente, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática

educativa. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança.

35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido.

91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

G1. Secretário da Educação de SP diz que estuda reduzir opções de formação específica do Ensino Médio.

G1, São Paulo, 14 fev. 2023. Disponível em:
<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2023/02/14/secretario-da-educacao-de-sp-diz-que-estudar-eduzir-opcoes-de-formacao-especifica-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 11 mar. 2026.

GUIMARÃES, E. M. Barros; ROLLA, L. C. de Souza; SILVA, M. Lima. **Educação das relações étnico-raciais: processos em construção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2025.

JESUS, C. M. de. **Diário de Bitita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira**, 1986.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2024.

LENOIR, Y. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 45-75. (Coleção Práxis).

LIMA, N. S. T. de; MANTOAN, M. T. E. **Notas sobre inclusão, escola e diferença**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 824-832, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8646274. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646274>.

Acesso em: 1 mar. 2026.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MOVIMENTO DE MULHERES OLGA BENÁRIO. Clara Zetkin: obras escolhidas. Recife: Jornal A Verdade, 2025.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapa Ensino Médio**. São Paulo: SEDUC, 2020. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURRÍCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-Médio_ISBN.pdf. Acesso em: 1 mar. 2026.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação**. Itinerários Formativos do Ensino Médio. São Paulo: SME, 2024. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/ItinerariosFormativos_EM_2024.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

SEIGNOBOS, C.; LANGLOIS, C. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Renascença, 1946. [original: 1898].

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.