

RETRATOS DA ESCOLA



Dossiê

Cidades que educam e se educam

Seção temática: Direito à educação e desafios para o trabalho docente

52 Entidades Filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINSEPEAP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
APLB/BA - APLB Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
ASPROLF - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas/Bahia
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso - Bahia
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista – Bahia
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina – BA
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
SAE/DF - Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINDEDUCAÇÃO/MA - Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon/MA.
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul.
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
APP/PR - APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
APMC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMMAP - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá/PR
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação.
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria / RS
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí / RS
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas / RS
SINTRAEDS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINTEFRAMO/SP - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

Revista Retratos da Escola

v.16, n.36, setembro a dezembro de 2022.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2022/2026)

Presidente

Helene Manoel Gomes de Araújo Filho (PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes de Carvalho (PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Franklin de Leão (SP)

Secretária de Assuntos Educacionais

Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luís Carlos Vieira (SC)

Secretário de Política Sindical

Alessandro Souza Carvalho (CE)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivone Alves Cruz Almeida (SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (DF)

Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Sergio Antônio Kumpfer (RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Gabriel Magno Pereira Cruz (DF)

Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton Gomes da Silva (SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam de Mendonça Filho (ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos Bueno do Prado (SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Iêda Leal de Souza (GO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva (CE)

Antônio Marcos Rodrigues Gonçalves (PR)

Carlos de Lima Furtado (TO)

Claudir Mata Magalhães de Sales (ro)

Girleene Lázaro da Silva (AL)

Guilherme Mateus Bourscheid (RS)

José Valdivino de Moraes (PR)

Kátia Cilene de Mendonça Almeida (AP)

Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Raimundo Nonato Costa Oliveira (MA)

Valéria Conceição da Silva (PE)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Alex Santos Saratt (RS)

Amarildo Silveira Pereira (MA)

Claudio Antunes Correia (DF)

Doris Regina Acosta Nogueira (RS)

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Ionaldo Tomaz da Silva (RN)

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

Marco Antonio Soares (SP)

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes (RJ)

Nelson Luiz Gimeses Galvão (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Soraya Maria Cordeiro de Sousa (PB)

Sueli Veiga Melo (MS)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Arnaldo Bruno Lopes Vidal (RN)

Iara Gutierrez Cuelar (MS)

Ivanéia de Souza Alves (AP)

Maria Leônia Gomes de Lima (PB)

Omildo Roberto de Souza (RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Fábio Henrique Oliveira Matos(PI)

Joseilda Vicente Lima Barboza (PE)

Maria Léa Lima de Almeida (PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Armanda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulké Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttmann – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouveia de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaises Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durli – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Marjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clasco, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdoba- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br > www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.16, n.36, setembro a dezembro de 2022.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 16	n. 36	p. 701-1167	set./dez. 2022
--------------	----------	-------	-------	-------------	----------------

© 2022 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Guelda Andrade

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Organização do Dossiê

Jaqueline Moll, Renata Gerhardt de Barcelos e Thiago Dutra

Organização da Seção Temática

Eliza Bartolozzi Ferreira e Dalila Andrade de Oliveira

Copidesque

Marília Mezzomo Rodrigues

Maria Isabel de Castro Lima

Traduções dos resumos

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa

André Quadros

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 16, n. 36, set./dez. 2022. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

Projeto para um Brasil Novo 707
Comitê Editorial

DOSSIÊ

Cidades que educam e se educam 713
Jaqueline Moll, Renata Gerhardt de Barcelos e Thiago Dutra

Educación comunitaria en contextos urbanos: el reto pedagógico
de las Ciudades Educadoras 719
Miquel Àngel Essomba

Educação Popular:
articulações entre Paulo Freire, gestão democrática e Cidades Educadoras 737
Fernanda dos Santos Paulo e Daianny Madalena Costa

Cidades Educadoras e gestão escolar democrática: possibilidades
para a construção de sociedades mais justas e participativas 757
Thiago Dutra, Renata Gerhardt de Barcelos e Lia Heberlé de Almeida

Cidades Educadoras e a educação científica como possibilidade
para a educação integral 771
Carlos Wagner C. Araújo, Marcos Antonio P. Ribeiro, Ilda Renata S. Agliardi e Luciana dos S. Celia

Educação escolar quilombola: percursos e desdobramentos dessa ação afirmativa 789
Cristina Simone de S. Teixeira, Conceição Maria D. de Lima e Cristiano Cezar G. da Silva

“Homem não rebola”; “Essa menina contamina as colegas”:
reflexões sobre direitos humanos, gênero e escola 809
Rosemeiry Assunção A. Z. Lima e Jorge Luís Mazzeo Mariano

Bem-estar subjetivo e Cidade Educadora: promoção da saúde à luz da fenomenologia 827
Marta Azevedo Klumb Oliveira

SEÇÃO TEMÁTICA

Direito à educação e desafios para o trabalho docente 849
Eliza Bartolozzi Ferreira e Dalila Andrade de Oliveira

Desobedecer para transformar: trabalho docente feminista em tempos
de conservadorismo 853
Bruna Dalmaso-Junqueira

Educação em Prisões no Espírito Santo: condição docente e formação continuada 873
Flávia Demuner Ribeiro, Silvana Ventrone e Dalva Ricas de Oliveira

A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente 899
Micaela Balsamo de Mello, Catarina Cerqueira de F. Santos e Rodrigo da Silva Pereira

Reforma trabalhista e pandemia: movimentações contratuais dos/as
docentes do ensino básico privado de Pernambuco (2017-2021) 917
Pedro Rafael Chalegre Cavalcanti

Condição do trabalho docente: experiências de professores/as do ensino médio 943
Sue Elen Lievore

Movimento sindical docente na Bahia:
a luta contra a precarização na rede pública de ensino na pandemia 959
Weslen Sandro Moreira Santos e Celia Tanajura Machado

RESENHA

Política educacional e gênero: um movimento necessário 985
Liege Coutinho Goulart Dornellas e Elda Alvarenga

ESPAÇO ABERTO

Educação básica paraense: expropriação do tempo e desvalorização
do trabalho docente 991
Abelcio Nazareno Santos Ribeiro e Vera Lucia Jacob Chaves

Planos de carreira e valorização docente 1011
Isabela Macena dos Santos, Eva Paulina da S. Gomes e Edna Cristina do Prado

Formação continuada na educação infantil: a escola é o lócus 1031
Marta Cristina Barbosa e Luci dos Santos Bernardi

Estudos decoloniais: pedagogias outras no contexto rural-ribeirinho amazônico 1051
Cynara Fernanda A. dos Santos e Sérgio Roberto M. Corrêa

Integração do currículo: contextualização e temas transversais 1073
Danielle Pykocz e Larissa Cerignoni Benites

Relações de gênero na sala de aula: memórias de jovens e adultos 1091
Cristiane Souza de Menezes, Lia Machado F. Fialho e Charliton José dos S. Machado

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Jornada escolar para além dos muros da escola: proposta de Educação Integral
do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, Petrópolis/RJ 1111
Adriana Pereira da Cunha de Mendonça Salim

Ensinar e aprender a ler: experiência de alfabetização em uma
escola estadual do Rio de Janeiro 1133
Tatiana Castro

DOCUMENTO

Nota pública sobre a equipe de transição de governo 1151
Fórum Nacional Popular de Educação

AGRADECIMENTO 1155
Pareceristas ad hoc 2022

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS 1159

Projeto para um Brasil Novo

Com esta edição da *Retratos da Escola* (v. 16, n. 36, set./dez. de 2022) terminamos mais um ano de muita preocupação, mas agora de esperança. No dia 30 de outubro encerraram-se as eleições para a Presidência da República, dando vitória ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com este resultado, renovamos nossas expectativas de reconstrução do país, ou, melhor ainda, quem sabe, de construção de um novo Brasil.

A polarização vivida no pleito presidencial, retrato de nossa formação histórica e também dos vícios de nossa organização político-social, deverá dar lugar a um projeto nacional de sociedade democrática e de superação das desigualdades econômicas e sociais. Temos hoje 33 milhões de desempregados/as e 30 milhões de pessoas passando fome, razões mais do que suficientes para se colocar a questão: como refazer o país? E igualmente, como superar nossa herança escravocrata, o racismo estrutural, a intolerância religiosa, o machismo patriarcal, a misoginia, entre outras mazelas?

A atual gestão presidencial significou um atentado contra a ciência, a arte, o jornalismo, o meio ambiente, as políticas públicas e as pautas e reivindicações por direitos sociais de diferentes segmentos da sociedade, além de outras muitas questões, numa tentativa de obstaculizar nosso processo civilizatório. Como bem expressa a *Nota* emitida pelo Fórum Nacional Popular da Educação – FNPE, a qual publicamos neste número, a reconstrução da “civilidade política no Brasil” é a tarefa que nos espera agora (FNPE, 2022). Significam quatro anos de muita luta em busca do cumprimento pleno e efetivo das garantias e conquistas contempladas na Constituição Cidadã de 1988, no enfrentamento de uma aguerrida extrema-direita. Isso implica superar as formas mais perversas do neoliberalismo, instaurado em nome de uma suposta liberdade, que privilegia os lucros individuais e retira a possibilidade de garantir os direitos humanos ao conjunto da população.

A vitória que tivemos nestas eleições concede uma oportunidade ímpar para constituir efetivamente um Brasil, no qual a superação das desigualdades não necessita ser feita à custa da exploração dos/as trabalhadores/as e da destruição do planeta. Esperamos retomar o caminho da construção de um país democrático, inclusivo, justo e solidário, onde todos/as possam viver com dignidade e contribuir para o bem comum – um projeto “que

integra quem produz, quem vende, quem distribui e quem compra sob os princípios da democracia, solidariedade, cooperação e o respeito aos limites do planeta” (SINGER, 2022).

Para esse projeto, é fundamental o papel da escola, que é, sem dúvida, o ‘equipamento público’ mais bem distribuído pelo território nacional, possui um corpo de profissionais dedicados/as, empenhados/as na função de socializar as novas gerações nos valores, nas tecnologias, na cultura, nas tradições e na desalienação necessária para o desenvolvimento da cidadania. Para realizar tal papel, as escolas precisam ser constituídas como espaços que possam definir coletivamente seu projeto político-pedagógico, em conformidade com os objetivos comunitários, para o enfrentamento dos seus problemas reais: cada escola e cada comunidade têm singularidades em suas potencialidades.

O dossiê que apresentamos neste número, intitulado *Cidades que educam e se educam*, revela-nos um paradigma educativo significativo para o enorme desafio que temos à frente. Jaqueline Moll, Renata Gerhardt de Barcelos e Thiago Dutra são os/as responsáveis por organizar essa importante temática para a *Retratos da Escola*. Os seis artigos que compõem o dossiê trazem novas perspectivas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico focado, sobretudo, na interação da escola com a cidade, enquanto comunidade. Entre suas inspirações encontram-se o inesquecível geógrafo brasileiro Milton Santos e a *Carta das Cidades Educadoras*, formulada em 2020 pela Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE. A partir de um trabalho de conscientização no sentido de que “todos os espaços podem ser entendidos enquanto locais de aprendizagem”, o dossiê indica a importância de visualizar no processo educativo os contornos latino-americanos e os aspectos decoloniais presentes em nosso território, espalhando a forma de entender e estar no mundo para além da família e da escola.

A seção temática, organizada pelas professoras Eliza Bartolozzi Ferreira e Dalila Andrade Oliveira, nossas sempre colaboradoras, traz os seis artigos premiados em um concurso realizado no *XI Encontro Brasileiro da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente* (REDESTRADO, 2022), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. Focalizando o tema *Direito à educação e desafios para o trabalho docente na era digital e pós-pandêmica* o concurso foi uma homenagem póstuma à professora Inês Assunção de Castro Teixeira, Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, na área de Sociologia da Educação, cujos estudos e pesquisas sempre foram dedicados à defesa da escola pública e de seus profissionais. Na apresentação da seção temática, as organizadoras destacam a contribuição dos textos selecionados para a “renovação das nossas forças na luta pela valorização do trabalho docente nesta era digital e pós-pandêmica”, para que tenhamos novos tempos de democracia e de ampliação de direitos.

Nesta edição, contamos também com a resenha *Política educacional e gênero: um movimento necessário* de Liege Coutinho Goulart Dornellas e Elda Alvarenga acerca da obra *O Movimento Pedagógico de Gênero nas escolas: o que e como fazem as professoras?* de Erineusa

Maria da Silva. De acordo com Dornellas e Alvarenga, o livro em questão analisa a atuação das professoras nas constituições das políticas de gênero e em como exercitam a implementação de tais políticas nas escolas de educação básica no estado do Espírito Santo. As autoras ressaltam a importância da obra para o campo dos estudos de gênero e feministas, pois denuncia os desafios e dificuldades daquelas/es que se dispõem incluir questões de gênero como componente curricular da educação básica e por demonstrar a resistência docente nesse aspecto.

A seção espaço aberto apresenta outros seis artigos. Os dois primeiros dizem respeito a jornada docente dos/as professores/as e questões vinculadas aos planos de carreira e remuneração. Abelcio Nazareno Santos Ribeiro e Vera Lucia Jacob Chaves relatam um estudo realizado no Estado do Pará sobre a *Educação básica paraense: expropriação do tempo e desvalorização do trabalho docente*, chamando a atenção para o crescimento do tempo de trabalho como fator de aumento da remuneração. No segundo artigo, as autoras Isabela Macena dos Santos, Eva Paulina da S. Gomes e Edna Cristina do Prado discutem os *Planos de carreira e valorização docente* a partir de resultados de um mapeamento e de percepções dos secretários municipais de educação realizados sobre a situação na esfera municipal do Estado de Alagoas. Apontam atrasos significativos relacionados à valorização docente no território estudado.

De autoria de Marta Cristina Barbosa e Luci dos Santos Bernardi, *Formação continuada na educação infantil: a escola é o locus* analisa a formação continuada de professores da educação infantil, que acontece no 'chão da escola' na Rede Municipal de Rondonópolis/MT. Destaca a saudável e solidária articulação que acontece entre os profissionais neste processo de formação.

Cynara Fernanda A. dos Santos e Sérgio Roberto M. Corrêa trazem o artigo *Estudos decoloniais: pedagogias outras no contexto rural-ribeirinho amazônico* que se assenta numa pesquisa bibliográfica, em diálogo com as Epistemologias do Sul, e aponta resultados iniciais que podem gerar contribuições para uma postura intercultural crítica e responsável com os saberes educativos e culturais das margens da Amazônia.

Integração do currículo: contextualização e temas transversais, de Danielle Pykocz e Larissa Cerignoni Benites, dá continuidade, em alguns aspectos, ao artigo anterior ao destacar a contextualização e a abordagem transversal de temas socialmente relevantes como propostas de integração de conhecimentos para desenvolver aprendizagens significativas.

O sexto e último artigo da seção espaço aberto, de autoria de Cristiane Souza de Menezes, Lia Machado F. Fialho e Charliton José dos S. Machado, analisa as *Relações de gênero na sala de aula: com base nas memórias de jovens e adultos*, no cotidiano de escolas paraibanas de rapazes e homens matriculados em turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Encontraram nessas memórias, sobretudo, uma concepção que determina diferentes comportamentos para homens e mulheres. Destacam que essa percepção ainda

contribui para a manutenção da demarcação de fronteiras entre o feminino e o masculino no atual cotidiano escolar.

A seção relatos de experiência apresenta dois interessantes textos. O primeiro relaciona-se com o dossiê *Cidades que educam e se educam*, e tem como título: *Jornada escolar para além dos muros da escola: proposta de Educação Integral do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, Petrópolis/RJ*. A experiência relatada por Adriana Pereira da Cunha de Mendonça Salim, conta sobre o caso do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro que partia da premissa de que educação integral pode ser definida como ampliação da tríade tempo-espaço-conteúdo, e que vivenciaram junto ao Centro, no contraturno, com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, uma ampliação de jornada fora do espaço de escolarização.

O segundo relato de experiência trata do tema *Ensinar e aprender a ler: experiência de alfabetização em uma escola estadual do Rio de Janeiro*. A autora Tatiana Castro parte de observações realizadas em uma sala de aula, na qual a professora, reconhecida como alfabetizadora bem sucedida, trabalha metodologicamente a alfabetização num processo de aprendizado de leitura concebido em uma perspectiva discursiva. O texto evidencia aspectos da prática pedagógica da professora a partir da observação de três estudantes que interagem, manifestam-se e reagem no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Finalizando este número, na seção documento publicamos a *Nota pública sobre equipe de transição de governo* em que o Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE reafirma o compromisso com a redemocratização do Estado e de suas políticas educacionais. Nesse sentido, não poderíamos deixar de expressar nossa confiança e nosso total apoio ao colega educador Heleno Araújo (Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE e atual Coordenador do Fórum Nacional Popular da Educação – FNPE) em seu trabalho junto à Equipe de Transição para a Educação do Governo Lula. Temos certeza de que o companheiro Heleno nos representará cabalmente neste coletivo, recorrendo a nossas entidades para subsidiar suas posições nos embates que, certamente, terá de enfrentar.

Expressamos mais uma vez nossa gratidão a todas, todos e todes que contribuíram com seus trabalhos de organização e autoria para mais este número da *Retratos da Escola*.

Desejamos aos/às leitores/as nossos votos de um bom final de ano e de um maravilhoso 2023, com LULA LÁ!

Comitê Editorial

Referências

FORUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. *Nota pública do Fórum Nacional Popular de Educação sobre a equipe de transição do governo*. Brasília, 2022.

SINGER, Helena. *A Educação Básica em Projeto para um Brasil Novo*. Apresentação oral feita durante a mesa “Educação Básica” na Série de Seminários Projeto para um Brasil Novo. SBPC, 23 mar. 2022. Disponível em: <<https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/a-educacao-basica-em-projeto-para-um-brasil-novo/>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

▶ DOSSIÊ

RETRATOS DA
ESCOLA



Cidades que educam e se educam: *reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas*

 **JAQUELINE MOLL***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil

 **RENATA GERHARDT DE BARCELOS****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 **THIAGO DUTRA*****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

Os desafios históricos e contemporâneos do mundo em que vivemos nos mobilizam a refletir sobre processos sociais e educacionais, exigindo respostas diversas das construídas historicamente ao mesmo tempo em que exigem retomar, permanentemente, a perspectiva do direito à dignidade humana a ser garantida, inclusive, pela educação.

No campo educacional, especificamente, múltiplos fatores precisam ser considerados para a compreensão da amplitude desses desafios aprofundados na realidade brasileira pela ausência estrutural de garantia, a todos/as, do direito aos processos escolares. Entre esses desafios, o formato rígido da instituição escolar – reiteradamente dissociada do mundo e da vida, a fragmentação disciplinar dos conhecimentos e a forma estanque de organização dos tempos escolares, o sucateamento da profissão docente e da infraestrutura das instituições, a noção de qualidade reduzida a resultados de testes avaliativos, a preocupação excessiva com uma formação para o mercado e não para a cidadania ativa etc. etc.

Em paralelo, acompanhamos crises de todas as ordens nas nossas cidades, no campo da saúde, da segurança, da moradia, do saneamento e da mobilidade, entre outras.

* Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Frederico Westphalen. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Educação Integral na Escola e na Sociedade: Sujeitos, Territórios, Dimensões e Interfaces. *E-mail*: <jaquelinemoll@gmail.com>.

** Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação Integral na Escola e na Sociedade: Sujeitos, Territórios, Dimensões e Interfaces. *E-mail*: <renatagbarcelos@yahoo.com.br>.

*** Doutor em Educação em Ciências. Professor e educador popular. *E-mail*: <thiagodutrac@hotmail.com>.

Percebemos um agravamento desses desafios quando nossos olhares se voltam para as periferias das cidades. Este complexo contexto ganha contornos mais dramáticos com o abalo das bases democráticas sobre as quais vem sendo construídas as sociedades republicanas, sob ameaça permanente de velhos fascismos, reconfigurados nos dias atuais.

Este importante momento da história nos desafia a pensar um paradigma educativo que permita (re)significar os processos pedagógicos, considerando a instituição escolar – e outros potenciais espaços educativos – a partir dos diferentes territórios em que as pessoas vivem e significam suas vidas. Assim, pensar a cidade é pensar em relações equilibradas entre as pessoas, os governos, as políticas públicas, as instituições, na perspectiva do bem-viver. Afirmar a educação escolar e pensar a educação para além dela é fundamental para construirmos uma sociedade que eduque e seja educada através de todos/as os/as seus/suas agentes, a partir de pactuações que dignifiquem a vida. Buscar formas de reinvenção da escola, lócus da educação formal por excelência, e valorizar outros territórios e espaços onde são construídas possibilidades permanentes de educação não formal e informal apresentam-se como imperativos nesta encruzilhada da história.

Para Edgar Morin e Carlos Díaz (2016), o modelo da educação hegemônica tende a não oferecer as possibilidades formativas necessárias para os/as educandos/as tornarem-se cidadãos/ãs aptos/as a exercerem seus direitos e deveres em um mundo globalizado e complexo por natureza. É nesse sentido que a “educação bancária”, segundo Paulo Freire (2011) – preocupada com o acúmulo de conteúdos, baseada na pedagogia da resposta, coerente com gestões escolares mais administrativas que pedagógicas, focada na formação técnica (seja para os concursos vestibulares, seja para o mercado) – precisa ser compreendida e repensada.

O enfrentamento deste modelo exige um alargamento da concepção de educação e suas intencionalidades, a partir do reconhecimento e da valorização de saberes e possibilidades dos territórios e das cidades. Essa escola, que deve se reinventar, não pode estar fechada em si, mas necessita constituir-se como espaço em interação com sua comunidade, família, rua, bairro e com a própria cidade.

O presente dossiê, *Cidades que educam e se educam*, reúne estudos e pesquisas de educadores/as e pesquisadores/as que pensam as pautas educativas na escola e para além dela, como possibilidades permanentes para qualificar a vida nas cidades. Inspirado no geógrafo brasileiro Milton Santos e na última versão da *Carta das Cidades Educadoras* (2020), documento proposto pela Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE, este dossiê propõe *pensar em diferentes possibilidades para as cidades tornarem-se espaços policêntricos, articuladores e potencializadores de políticas, instituições e atores sociais, na perspectiva de uma educação cidadã por toda a vida dos sujeitos que nelas habitam, em seus diferentes tempos*.

A ideia de uma Cidade Educadora apareceu nos princípios da obra proposta pela UNESCO e organizada por Edgar Faure, *Aprender a ser*, em 1973. No final dos anos 1980, a cidade de Barcelona, na Espanha, trabalhava para implementar esse conceito em uma proposta que integrava educação formal, não formal e informal, para todos os/as cidadãos/ãs,

da infância à velhice. Tal perspectiva é reveladora de um compromisso político, público e ativo de educação, que vincula famílias, escolas, ruas, associações de bairro, indústrias culturais, empresas e outras instituições e coletivos (BELLOT, 2008).

‘A Cidade somos nós’ foi uma expressão utilizada pela pedagoga e Secretária de Educação de Barcelona (1987-1995), Marta Mata, e carrega em si uma declaração de princípios, propondo um modelo novo de cidade. O chamado ‘modelo Barcelona’ de modificação urbanística e cultural ficou mundialmente conhecido depois dos Jogos Olímpicos de 1992, e a cidade começou a ser entendida como espaço de interação, de acesso para todos/as, com arquitetura planejada, trânsito pacificado, índice menor de violência, preocupada com a resolução democrática de suas demandas através das organizações de bairro, coletivos e da participação cidadã, em que todos os espaços são entendidos como locais de aprendizagem (MARAGALL, 2008).

No início dos anos 1990, ocorreu em Barcelona o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, cujo resultado foi uma Carta com os princípios básicos que direcionar as intencionalidades formativas da cidade. Desde sua primeira edição, a Carta vem sendo adaptada, em suas perspectivas, aos novos desafios sociais, ambientais e econômicos, como ocorreu em 1994 (Bolonha), em 2004 (Gênova) e em 2020 (Barcelona).

Das *Cidades Educadoras* pensadas na Europa, vamos avançando para a perspectiva de *cidades que educam*, à luz de contornos decoloniais e latino-americanos, tendo como horizonte a educação como um campo que permite recriar constantemente nossa forma de entender e estar no mundo, como uma tarefa compartilhada não só entre a família e a escola, mas também com muitos/as outros/as agentes pouco reconhecidos/as até hoje, formando assim um amplo sistema que se espalha pela vida dos/as cidadãos/ãs, em seus diferentes tempos e espaços. O conjunto de textos aqui apresentados explora diferentes e interessantes facetas deste debate.

O artigo de Miquel A. Essomba, *Educación comunitária en contextos urbanos: el reto pedagógico de las Ciudades Educadoras*, apresenta a cidade educadora como macro-estratégia social de natureza inclusiva, para a qual a diversidade dos/as cidadãos/ãs é impulsionadora. Além disso, apresenta o *Proyecto Educativo de Ciudad*, com ações que articulam redes educativas em Barcelona.

Educação popular: articulações entre Paulo Freire, gestão democrática e Cidades Educadoras, texto de Fernanda dos Santos Paulo e Daianny Madalena Costa, aborda as relações entre o conceito de gestão democrática da escola e o projeto de cidades educadoras na perspectiva da educação popular freireana, apresentando contribuições para uma educação integral vinculada à participação popular, à cidadania e à emancipação.

Thiago Dutra, Renata Gerhardt de Barcelos e Lia Heberlê de Almeida contribuem com o artigo intitulado *Cidades Educadoras e gestão escolar democrática: possibilidades para a construção de sociedades mais justas e participativas*. Apoiando-se no pressuposto de que a cidade, para educar a todos e todas, necessita ser democrática, e a escola, como lugar de

excelência para a formação humana *para a e da* sociedade, precisa se organizar de forma democraticamente participativa. Através de uma análise bibliográfica interdisciplinar e da experiência na atuação das autoras e do autor como gestores/as de escolas públicas no Rio Grande do Sul e Minas Gerais, esse texto busca refletir sobre o desenvolvimento de um *modus operandi* no qual os/as cidadãos/ãs sejam participativos/as na reinvenção da escola e das cidades como territórios educativos democráticos que proporcionem aprendizagens da infância até a velhice.

Carlos Wagner C. Araújo, Marcos Antonio P. Ribeiro, Ilda Renata S. Agliardi e Luciana dos S. Celia apresentam o texto *Cidades Educadoras e a educação científica como possibilidade para a educação integral*, problematiza a *Carta das Cidades Educadoras* de 2020 a partir da realidade das cidades brasileiras vinculadas à Associação Internacional das Cidades Educadoras –AICE, afirmando que toda a cidade dispõe de incontáveis possibilidades educativas, mas também pode ser foco de deseducação, e discutindo se as cidades *são* ou *só pretendem ser* educativas. Apontam relações entre educação integral, educação científica e cidades educadoras.

Uma cidade educadora, democrática e inclusiva, deve se preocupar com as especificidades formativas de sua população, deve estar atenta às demandas vindas das peculiaridades próprias da diversidade dos/as cidadãos/ãs e seus territórios. Nesse sentido, o artigo de Cristina Simone de S. Teixeira, Conceição Maria D. de Lima e o Cristiano Cezar G. da Silva, intitulado *Educação escolar quilombola: percursos e desdobramentos dessa ação afirmativa*, aponta aspectos acerca da trajetória educacional dos/as negros/as no Brasil e da demanda por uma pedagogia própria, que considere as especificidades étnico-raciais e culturais da população negra, bem como a formação continuada dos/as professores/as e a produção de materiais didáticos específicos.

A inclusão de todas/es/os é um imperativo das cidades educadoras e da própria escola de caráter democrático, sendo fundamental a reflexão sobre como as diferenças humanas devem ser tratadas, de forma a constituir o direito de cada um ser quem é. O texto de Rosemeiry Assunção A. Z. Lima e Jorge Luís Mazzeo Mariano: *“Homem não rebola”; “Essa menina contamina as colegas”*: reflexões sobre direitos humanos, gênero e escola, promove a reflexão sobre gênero, educação e direitos humanos. Problematisa as relações de gênero, bem como as aprendizagens que acontecem no cotidiano escolar acerca das desigualdades, com base nas representações naturalizadas das masculinidades e feminilidades. Argumentam ser a escola um lugar potente para difundir uma cultura dos direitos, para perceber, conhecer e vivenciar as pluralidades inerentes aos sujeitos.

Bem-estar subjetivo e Cidade Educadora: promoção da saúde à luz da fenomenologia, de Marta Azevedo Klumb Oliveira, apresenta a perspectiva da saúde e bem-estar como a construção de uma realidade intencional em favor do cuidado de todos/as, para o bem viver, como uma necessidade para a humanização dos territórios urbanos. Ressalta o papel da promoção da saúde na cidade educadora como construção de coexistência para o bem comum.

O dossiê organiza-se a partir de uma ampla perspectiva de educação, que compreende a importância da escola e a necessidade de sua articulação em contextos de múltiplas possibilidades formativas, tendo como horizonte a humanização das cidades, seus diferentes territórios e uma educação para *ser mais* (FREIRE, 2002 e 2003), uma educação da vida e para a vida.

São diferentes temáticas como equidade, cidadania inclusiva, sustentabilidade, saúde, construção da paz e outras, que convergem para esta construção político-conceitual, afirmando a escola universal, laica, gratuita, de qualidade e inclusiva (TEIXEIRA, 2009), entrelaçada pedagogicamente a outros espaços urbanos, praças, parques, cinemas, teatros, museus, quadras de esporte, instituições culturais, ruas, ou seja, a todos os espaços de sociabilidade das cidades (MOLL, 2012).

Que este dossiê contribua para afirmar nossas convicções democráticas e nossa compreensão acerca da necessidade de expandir os horizontes formativos, considerando a vida em seus diferentes tempos e nos diversificados espaços em que ela acontece.

Referências

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS-AICE. *Carta das Cidades Educadoras*. 2020. Disponível em: <<https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>>. Acesso em 11 nov. 2022.

BELLOT, Pilar Figueras. Cidades Educadoras, una apuesta de futuro. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Edição da Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p. 17-21.

FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Alianza Editorial/UNESCO, 1973.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARAGALL, Pasqual. La cuidad de las personas. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Edição da Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p. 13-16.

MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN, Edgar & DÍAZ, Carlos Jesus Delgado. *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Palas Athena, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

Educación comunitaria en contextos urbanos: *el reto pedagógico de las Ciudades Educadoras*

Community education in urban contexts:
the pedagogical challenge of Educating Cities

Educação comunitária em contextos urbanos:
o desafio pedagógico das Cidades Educadoras

 MIQUEL ÀNGEL ESSOMBA*

Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona – Catalunha, Espanha.

RESUMEN: La educación comunitaria es el marco teórico y conceptual que responde a los desafíos de la política educativa mundial a la hora de garantizar el derecho a la educación para todos. Cuando la educación comunitaria aterriza en los contextos urbanos, desarrolla diferentes formatos: comunidades de aprendizaje, Ciudades Educadoras. En este artículo hablamos de cómo las Ciudades Educadoras son una macroestrategia social inclusiva, por lo que se invita a todos los ciudadanos y colectivos de la ciudad a participar activamente en el proceso. En este sentido, la construcción del Proyecto Ciudad Educadora, como eje vertebrador de la propuesta de ciudad educativa, es una buena oportunidad para activar espacios de encuentro y trabajo entre personas de diferentes orígenes culturales, sociales, religiosos o lingüísticos. Nos posicionamos abiertamente a favor de un modelo de educación comunitaria basado en las Ciudades Educadoras.

Palabras-clave: Derecho a la educación. Educación comunitaria. Ciudades Educadoras. Proyecto Educativo de Ciudad.

ABSTRACT: Community education is the theoretical and conceptual framework that responds to the challenges of global educational policy when it comes to guaranteeing the right to education. When community education lands in urban contexts, it develops different

* Doutor em Pedagogia e professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Autônoma de Barcelona.
E-mail: <miquelangel.essomba@uab.cat>.

formats: learning communities and Educating Cities. In this article, we talk about how Educating Cities are an inclusive social macro strategy, which is why all citizens and collectives in the city are invited to actively participate in the process. Therefore, the construction of the Educating City Project as the backbone of the educational city proposal is a good opportunity to activate spaces for meeting and working between people from different cultural, social, religious and/or linguistic backgrounds. We are openly in favor of a community education model based on educating cities.

Keywords: Right to education. Community education. Educating cities. City Educational Project.

RESUMO: A educação comunitária é o referencial teórico e conceitual que responde aos desafios da política educacional global quando se trata de garantir o direito à educação para todos. Quando a educação comunitária aterrissa em contextos urbanos, desenvolve diferentes formatos: comunidades de aprendizagem, Cidades Educadoras. Neste artigo falamos sobre como as Cidades Educadoras são uma macroestratégia social inclusiva, razão pela qual todos os cidadãos e coletivos da cidade são convidados a participar ativamente do processo. Neste sentido, a construção do Projeto Cidade Educadora, como espinha dorsal da proposta de cidade educativa, é uma boa oportunidade para ativar espaços de encontro e trabalho entre pessoas de diferentes origens culturais, sociais, religiosas ou linguísticas. Posicionamo-nos abertamente a favor de um modelo de educação comunitária baseado em cidades educadoras.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação comunitária. Cidades educadoras. Projeto Educacional de Cidade.

El derecho a la educación hoy en perspectiva internacional: análisis crítico

La educación es reconocida como un derecho y una práctica imprescindible para cualquier proceso de justicia social y de emancipación, hasta tal punto que no se puede entender sociedad sin educación, y viceversa. Así queda reconocido en la declaración universal de derechos humanos, y también en los marcos normativos de todos los países del mundo. Es más, el derecho a la educación está profundamente imbricado con el resto de derechos sociales, económicos y culturales. Éste es habilitante,

resulta una condición de otros derechos como el del trabajo, la cultura o la información. A su vez, no es posible el ejercicio del derecho a la educación si otros derechos son conculcados, como el de una vida saludable o la participación.

Los últimos desarrollos sobre el derecho a la educación a escala mundial debemos situarlos en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016). Dicha declaración establece los principios y la hoja de ruta del cuarto objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS 2030, focalizado en la educación: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”:

Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y sus metas correspondientes. En esta visión, transformadora y universal, se tiene en cuenta el carácter inconcluso de la agenda de la EPT y de los ODM relacionados con la educación, y se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2016).

El Marco de Acción de la declaración (*op.cit.*) también es claro en cuanto al papel clave de la educación para hacer frente a los desafíos del presente. En dicho Marco, en el punto octavo, se incluyen principios como los siguientes:

La educación juega un papel clave en la erradicación de la pobreza, ya que ayuda a las personas a conseguir un trabajo digno, incrementa los ingresos y genera más productividad, que sirve de motor para el desarrollo económico.

La educación es el medio más eficaz de conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, propiciar la plena participación social y política de las niñas y las mujeres y empoderarlos/las económicamente.

La educación es una de las maneras más poderosas de mejorar la salud de las personas y garantizar que los beneficios se transmitan a las futuras generaciones.

La educación salva la vida de millones de madres y niños, ayuda a prevenir y controlar enfermedades y es un elemento esencial de los esfuerzos orientados a reducir la malnutrición.

La educación promueve la inclusión de las personas con discapacidad.

La educación constituye también una protección para los niños, los jóvenes y los adultos que se han visto afectados por crisis y conflictos, y les proporciona las herramientas necesarias para reconstruir sus vidas y comunidades (UNESCO, 2016).

Más recientemente, el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO, titulado *Reimaginamos juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social por en la educación* (UNESCO, 2021), pretende actualizar el informe Delors de 1995 y resituar el sentido de la educación en el cruce de los desafíos y problemáticas actuales. El informe nos advierte, entre otras cosas, que:

El mundo está en un punto de inflexión. Ya sabemos que el conocimiento y el aprendizaje son la base para la renovación y la transformación. Pero las desigualdades mundiales (y la necesidad imperiosa de reimaginar por qué, cómo, qué, dónde y cuándo aprendemos) hacen que la educación todavía no cumpla su promesa de ayudarnos a construir futuros pacíficos, justos y sostenibles. En nuestro afán por crecer y desarrollarnos, los humanos hemos sobreexplotado el entorno natural, poniendo en riesgo nuestra propia existencia. Actualmente, los altos niveles de vida coexisten con grandes desigualdades. Cada vez hay más gente implicada en la vida pública, pero el tejido de la sociedad civil y la democracia se está rasgando en muchos lugares del mundo. Los rápidos cambios tecnológicos están transformando muchos aspectos de nuestras vidas. Sin embargo, estas innovaciones no se enfocan como deberían a la equidad, la inclusión y la participación democrática (UNESCO, 2021).

El informe da voz a cientos de protagonistas de la educación en todo el mundo y recoge sus propuestas para repensar los espacios de aprendizaje, para descolonizar los currículos, para atribuir una mayor importancia al aprendizaje social y emocional, para gestionar los miedos reales y crecientes ante el cambio climático, las crisis como la Covid-19, las noticias falsas y la brecha digital.

Nunca el discurso y las propuestas internacionales sobre el sentido fundamental y orientador de la educación se habían situado en unas coordenadas ideológicas tan progresistas como en la actualidad. Sin embargo, debemos realizar un análisis crítico del discurso educativo de este organismo internacional. El ethos internacional que acoge el sentido actual de la educación, si se desea una profunda transformación de las estructuras que sostienen las desigualdades sociales así como también de las dinámicas sociales que violan la libre construcción de las identidades individuales y colectivas, es un punto de partida, no un punto de llegada. En este sentido, debemos resaltar cuáles son las insuficiencias invisibilizadas en el discurso político internacional sobre la educación, y cuál debería ser la lectura de los retos desde una óptica de justicia social.

La primera insuficiencia es que, si bien los marcos internacionales de educación diagnostican las principales problemáticas del mundo que dan sentido a procesos educativos que se afanan por revertirlas, los diagnósticos son epidérmicos: describen los efectos de unas causas que quedan invisibilizadas. ¿Qué sentido puede tener la educación si procura remediar los efectos de unas causas que permanecen inalterables? Los informes

internacionales no incorporan de forma explícita una mirada crítica necesaria: la denuncia del sistema económico hegemónico, ejecutor del resto de los sistemas (social, cultural, ideológico). La educación no escapa a los efectos totalizadores de un sistema económico neoliberal que lo condiciona todo. Debemos preguntarnos qué sentido tiene educar por la paz si las estructuras económicas son la causa de las múltiples violencias que amenazan la convivencia entre la ciudadanía; qué sentido tiene educar por la sostenibilidad si no se modifican las prácticas depredadoras de los recursos naturales; qué sentido tiene educar en la inclusión y la equidad si se siguen dibujando dinámicas de exclusión y desigualdad que se convierten en estructurales.

La segunda insuficiencia del discurso educativo hegemónico tiene que ver con la posición epistemológica sobre la realidad social. Asistimos a una naturalización tal de las estructuras económicas, sociales y culturales actuales, que las personas que vivimos bajo su cobijo acabamos integrando la creencia de que son insustituibles. Se ha impuesto el relato que ningún otro sistema económico, social y cultural alternativo al vigente es posible. Las estructuras hegemónicas imprimen un sentido reproductor a la educación, porque al amparo de su lógica la sociedad viene dada, no es el resultado de un proceso de construcción social y cultural. Dado que la realidad social es la que es, la educación debe dedicarse a reproducir el *status quo* imperante. La educación, en este marco, se convierte en una palanca conservadora que mantiene y remoja las estructuras existentes. Este carácter reproductor de la educación ha sido estudiado y validado desde las ciencias sociales con una precisión admirable, y las consecuencias para la ciudadanía son claras: la perpetuación de las desigualdades. La producción de la desigualdad se sostiene en dinámicas sociales reproductoras que apuntalan esa desigualdad. Una desigualdad protegida por las élites económicas y sociales, las máximas interesadas en la reproducción, y denunciada pero no modificada por los grupos más desfavorecidos, porque las dinámicas educativas se ocupan suficientemente de desproveerlos de auténticas herramientas para la subversión de las condiciones presentes.

Cabe señalar que el discurso educativo recogido en los últimos informes internacionales de la UNESCO confronta esta dinámica reproductora de la educación con otra dinámica alternativa de producción y coproducción, que propone un cambio sustantivo: el protagonismo de las personas participantes en los procesos educativos como estrategia de empoderamiento y de hacer frente a las desigualdades inherentes. Mediante la implicación activa, y siguiendo esquemas de relaciones horizontales, se aspira a revertir la reproducción social constitutiva de la educación en una sociedad desigual e injusta. Una educación con sentido crea un marco de reconocimiento y participación, pero como espacio para deconstruir y reconstruir una mirada que instale su centro de gravedad en las personas, en su bienestar y su felicidad. Los espacios colectivos de participación toman el sentido de transformación profunda de las realidades sociales, porque estas realidades

son vistas como resultado de una construcción social afectada por la lucha y la confrontación entre las personas y los grupos que las conforman.

La tercera insuficiencia del discurso educativo hegemónico tiene que ver con el abordaje de las diferencias individuales, con especial atención a la perspectiva de género. Es necesario reconocer de entrada la importancia creciente de esta perspectiva en las propuestas de política pública de la UNESCO, lo que se ve reflejado en las numerosas conferencias internacionales sobre la temática, los recursos y programas creados a tales efectos, y las referencias transversales en cualquier documento o iniciativa al respecto. Esta oleada global de incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas también ha llegado a la educación. Una perspectiva que es entendida como la mejora de los indicadores de escolarización y acreditación de las mujeres, y de equiparación de condiciones y resultados de éstas respecto a los hombres. Ciertamente, las evaluaciones internacionales aportan evidencias sobre progresos importantes en estos aspectos y en todas las etapas educativas, y es necesario celebrarlo porque nos acerca a un sentido de la educación orientado hacia el principio de igualdad entre las personas, con independencia de las sus características individuales de carácter biológico o social.

Sin embargo, hay que constatar nuevamente cómo el discurso internacional se queda a medio camino también en este terreno: invisibiliza la causa principal, que las sociedades constituyen como desigualdad estructural de género la diferencia sexual. Una diferencia conformada en partir de un mundo binario hecho de hombres y mujeres, sujeto a unas convenciones heteronormativas directamente asociadas a un presunto sexo en el momento del nacimiento. Las sociedades han otorgado un rol productivo a los hombres, que se ocupan de las actividades económicas de producción, y un rol improductivo a las mujeres, que se ocupan de las actividades económicas relacionadas con el mantenimiento del hogar y los cuidados. La estructura patriarcal instala una especialización y una diferenciación de roles según los cuerpos que ha marcado la estructura social, cultural y política de los últimos tiempos. Sabemos que en el último medio siglo se han producido avances importantes para acabar con estos esquemas rígidos y simplificadores de la diversidad, pero el esquema subyacente de diferenciación binaria permanece inalterado. Se debe cuestionar el patrón de asignación binaria de género, abrimos al reconocimiento de las identidades de género no binarias, fluidas, y procurar dar un lugar a estas identidades en los contextos educativos, como espacios de libre construcción de la propia identidad. Lo mismo que aplica al género aplica a otras dimensiones de la identidad individual, como la cultural, la lingüística o la religiosa: debe seguir promoviéndose una educación intercultural en el marco de un sistema cultural todavía instalado en una cosmogonía colonial, que no incorpora la posibilidad de las identidades mestizas. Promover una educación por los derechos humanos en una sociedad que fomenta la polarización ideológica.

El mundo necesita una política educativa radical, que se proponga ir a las raíces de los fenómenos, y desde éstas dar un sentido fundamental y orientador que combata

las estructuras alienadoras, un “por qué” fundamentado en la aspiración de igualdad, libertad y justicia de la inmensa mayoría de la humanidad, y un “para qué” orientador hacia las causas que lo impiden. Compartimos con Freire que la educación no cambia el mundo, sino que cambia a las personas que cambiarán el mundo. En ese mientras tanto impreciso, para que la educación tenga un sentido emancipador, habrá que ir cambiando también el mundo para que las personas que cambiaron puedan disfrutar del cambio con plenitud, y proyectar su sentido vital legítimo.

La educación comunitaria como respuesta

Como hemos visto en el apartado anterior, garantizar el derecho a la educación para todos hoy implica combatir las causas de las desigualdades y la discriminación, y una acción de esta naturaleza exige una transformación del paradigma educativo de raíz. Por supuesto, la escuela es y deberá seguir siendo una pieza fundamental de tal desafío, pero el compromiso educativo debe ir más allá de ella. Por eso situamos en la educación comunitaria el modelo óptimo para superar las insuficiencias descritas en el apartado anterior.

La educación comunitaria es un enfoque educativo que surge en el último tercio del siglo pasado. Aparece en una diversidad de contextos de forma simultánea, allí donde el vínculo entre educación y comunidad se vuelve esencial para afrontar los efectos negativos más sangrantes de la globalización: una crisis de identidades colectivas, y un aumento de las desigualdades. La educación comunitaria no nació para resolver un problema educativo de la sociedad, sino para resolver un problema social desde la educación (ESSOMBA, 2019).

La educación comunitaria tiene un alcance internacional. No obstante, se pueden identificar distintas aproximaciones según sea su contexto de emergencia y desarrollo. América Latina ha sido uno de estos contextos donde el concepto y la práctica de la educación comunitaria ha tomado más fuerza, con dos principios claros e intrínsecamente relacionados entre sí: la necesidad de un cambio profundo en la metodología escolar, y un trabajo educador a largo plazo para la emancipación individual y colectiva de los participantes en procesos educativos.

Paulo Freire es, sin duda, el autor fundamental que introdujo un sentido comunitario en la educación. A través de lo que él identifica como *educación popular*, establece que el pensamiento crítico debe ser el contenido esencial de la acción educativa, y propone que maestros y maestras sean sensibles a la comunidad escolar para fomentarlo: “[Según Freire] La educación debe llevarse a cabo en contextos experienciales, para la formación de ciudadanos autónomos. Por lo tanto, se necesita una relación comprometida del maestro con la comunidad y fortalecer los lazos directos con la realidad que contextualiza la escuela” (PÉREZ & SÁNCHEZ, 2005). La educación comunitaria en América

Latina se relaciona directamente con grupos sociales que se encuentran sumergidos en dinámicas de exclusión social, tales como los campesinos desposeídos de sus tierras y su riqueza, o los pueblos indígenas, en los cuales la destrucción de las identidades colectivas y los procesos de exclusión afectaron profundamente su inclusión social. Desde este enfoque de la educación, se promueve una transformación educativa contra un modelo de escuela que no tiene sentido para sus participantes, y que busca su recuperación a través de la comunidad.

El otro contexto donde se han producido desarrollos notables sobre educación comunitaria es el que podemos denominar anglosajón. En este también se parte de la necesidad de provocar un cambio en la metodología escolar, así como la promoción de una emancipación individual y colectiva de sus participantes. Sin embargo, debemos señalar algunas diferencias en comparación con el contexto latinoamericano. Por ejemplo, el papel que se otorga a los miembros de la comunidad en la educación se centra más en la mejora del rendimiento escolar que en el fomento de una ciudadanía crítica. Esta perspectiva, más instrumental que ideológica, exige la conexión entre la escuela y la comunidad desde un enfoque global para que todos puedan aprovechar el aprendizaje escolar:

Los estudiantes y los maestros son el combustible que genera la educación comunitaria. Los padres, los líderes de la comunidad, los administradores, los miembros de la junta escolar y los ciudadanos son una parte integral en el desarrollo, producción, implementación y evaluación de la educación basada en la comunidad (VILLANI & ATKINS, 2000).

En el contexto anglosajón, la finalidad de la educación comunitaria no es la justicia social sino la equidad. El empoderamiento tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida como una prioridad. Por ello, resulta frecuente encontrar en la literatura anglosajona referencias sobre educación comunitaria que tienen que ver con el aprendizaje y la educación de las personas adultas, la educación para la salud y/o el trabajo social. La educación comunitaria se entiende más como 'aprendizaje' que como 'educación', y se extiende a áreas próximas de contenido en el marco de los derechos sociales.

En resumen, las diferentes aproximaciones a la educación comunitaria comparten la urgente necesidad de reconstruir el profundo sentido social de la educación. Hoy día la educación se concibe de forma generalizada como un asunto individual, y en consecuencia se contribuye de forma implícita a la fragmentación social y la deshumanización de la estructura social. La individualización de la educación impide la construcción de identidades colectivas basadas en el reconocimiento y la construcción permanente, y multiplica las probabilidades de reproducción y mantenimiento de las desigualdades entre los sujetos.

La educación comunitaria en contextos urbanos: comunidades de aprendizaje y Ciudades Educadoras

La educación comunitaria supone una nueva mirada teleológica y estratégica del derecho a la educación. Lo educativo debe estar más allá de lo escolar a causa de la insuficiencia del sistema educativo formal para satisfacer las necesidades educativas y formativas de la ciudadanía del presente. La escuela ha quedado limitada, superada por el dinamismo educador y formativo de los entornos sociales actuales. Esto no representa algo nuevo, pero a su vez constatamos que es algo no alcanzado. Recordemos las palabras de Álvaro Marchesi hace ya dos décadas, cuando afirmaba que:

La educación no puede reducirse ni a la escolarización ni a las edades infantiles y juveniles de la vida (...). Ciertamente es que determinados aprendizajes se concentran en las primeras décadas de la vida y se producen en la institución escolar. Pero otros muchos se realizan en la familia, con los amigos, en los tiempos de ocio, a través de los medios de comunicación o navegando por Internet (...). La responsabilidad de la sociedad con la educación no debe limitarse en los comienzos del siglo XXI a garantizar una educación de calidad a los escolares. Sin duda éste es un objetivo valioso y difícil de alcanzar pero insuficiente. Si la educación trasciende las fronteras de la escuela, se cuele por todos los resquicios de la vida y nos envuelve en cualquier acción que realicemos, es preciso que los poderes públicos y el conjunto de las instituciones tomen conciencia de esta situación y se enfrenten a ella con decisión (MARCHESI, 2000).

Cuando la educación comunitaria aterriza en contextos urbanos, se encuentra con problemáticas específicas que dicho entorno hace emerger. La política educativa, de la mano de la tradición pedagógica, ha ido dando respuestas en función de las características y la ideología del contexto pertinente. Por lo general, observamos el desarrollo de dos grandes orientaciones. La primera se deriva de un proceso centrífugo de apertura de la escuela hacia su entorno exterior de referencia. Esta expresión de la educación comunitaria se ha traducido en todos los esfuerzos y las dinámicas relacionadas con las denominadas *comunidades de aprendizaje*. La segunda tiene que ver con el movimiento opuesto, una fuerza centrípeta de apertura de la sociedad hacia el mundo de la escuela, y que ha tenido su mayor expresión a nivel internacional en el movimiento de las *Ciudades Educadoras*. En los siguientes párrafos vamos a situar el origen y las características de cada una de estas iniciativas de educación comunitaria.

Comunidades de aprendizaje

El término *comunidades de aprendizaje* nace hace pocas décadas, y es un genérico que se aplica a varios programas y experiencias educativas que persiguen no la adaptación sino la transformación del contexto social en el que están insertas. La necesidad del desarrollo de estas comunidades reside en los retos apuntados de la educación comunitaria. La transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje es la respuesta educativa

igualitaria a la actual transformación de la sociedad industrial en sociedad de la información. Tal y como dice Flecha (1998), “en la sociedad de la información, el aprendizaje no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de la correlación entre lo que ocurre dentro y lo que ocurre en el resto de los espacios en los que los niños y las niñas se desarrollan en su vida diaria”.

Las bases teóricas de las comunidades de aprendizaje se encuentran en grandes autores de referencia de la psicología, de la pedagogía y de la sociología de las últimas décadas: Lev Vigotsky, Paulo Freire, Jürgen Habermas. Las comunidades son espacios educativos en los que se parte del enfoque comunicativo habermasiano, que propone el diálogo como forma de relación entre las culturas y como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones actuales (HABERMAS, 1991). En consecuencia, el aprendizaje y la relación educativa que se promueven son dialógicas. Esta concepción dialógica, que incluye y supera a la constructivista (FLECHA, 1998), tiene como valor añadido el hecho de que considera, además de los profesionales de la educación, el conjunto de miembros de la comunidad como agentes activos y participativos en la formación de los significados con los niños y jóvenes. Una de las definiciones de *comunidades de aprendizaje* más reconocidas es la siguiente:

Las comunidades de aprendizaje son una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas. La relevancia del respeto a la diferencia y la solidaridad no se opone, sino que incluye el objetivo de aprender todas las habilidades de selección y procesamiento de la información que se requieren para no ser socialmente excluido (FLECHA, 1998).

La dinámica de las comunidades de aprendizaje es rica, compleja, y según los países y experiencias éstas desarrollan un protocolo de acción u otro. Sin embargo, observamos unas constantes en los diversos modelos que se reproducen en todos los ámbitos, y que tienen que ver con las formas de interacción de las instituciones educativas formales con su contexto inmediato. Andy Hargreaves y Michael Fullan (1991) las categorizan como cuatro formas de conexión con el ambiente exterior: i) Relaciones formales – Una comunidad de aprendizaje debe establecer y mantener unas relaciones armónicas y provechosas con los diversos agentes educativos que trabajan conjuntamente con las escuelas: la administración educativa, los responsables educativos de la administración local, los equipos de apoyo y asesoramiento externo; ii) Relaciones comunitarias – Una comunidad de aprendizaje debe incorporar también a las familias en el proyecto educativo, facilitando así el despliegue de la dimensión más emocional y social; iii) Relaciones de cooperación y alianzas – Una comunidad de aprendizaje se despliega gracias también a la colaboración de antiguos alumnos, de voluntarios, de otros profesionales. Asimismo, se contemplan alianzas con pequeñas empresas del entorno, con talleres, etc; iv) Redes

de intercambio – Una comunidad de aprendizaje no está aislada sino que, a través de las posibilidades que proporcionan las tecnologías de la información y de la comunicación, intercambian datos, experiencias, trabajos, etc. con otras comunidades. Una dinámica que permite innovar, evaluar, colaborar o informar.

Las comunidades de aprendizaje, como hemos dicho, suponen un modelo global para desarrollar la educación comunitaria y fomentar la justicia social, y hace décadas que están teniendo cada vez más presencia en el marco de las sociedades occidentales, porque se revelan, desde la óptica de las ideologías educativas igualitarias y pluralistas, como una estrategia eficaz para erradicar la desigualdad de oportunidades que crece sin cesar en muchos barrios y zonas marginales de sus grandes ciudades y áreas metropolitanas. Con todo, reconociendo la actualidad del tema, deseamos hacer referencia a uno de los programas pioneros en el despliegue de esta alternativa a la escuela tradicional: el modelo de las Escuelas Aceleradas en los Estados Unidos. Este proyecto nace en la Universidad de Stanford (California) de la mano de Henry Levin. Se considera un proyecto que incorpora un enfoque comprensivo del cambio escolar que pretende mejorar la escolarización de los niños en zonas de riesgo social (ACCELERATED SCHOOLS PROJECT, 2022). El punto de partida de la experiencia radica en la convicción de Levin de que los niños que viven en zonas de riesgo social tienen las mismas características y potencialidades que todos los niños, incluyendo la curiosidad, el deseo de aprender, la imaginación y la necesidad de amor, apoyo y afirmación personal. Las Escuelas Aceleradas pretenden conducir a los niños hacia estos elementos sosteniéndose en las fortalezas de todos y cada uno de ellos. Además, deposita altas expectativas y menosprecia los elementos negativos de su biografía escolar.

El modelo de Escuelas Aceleradas no se autodefine como un conjunto de medidas y estrategias genéricas a aplicar sino como una filosofía sobre los niños y el aprendizaje acompañada de un proceso para el cambio (ACCELERATED SCHOOLS PROJECT, 2022). Dado que cada escuela es diferente, también es diferente el proceso hacia el cambio de cada una de ellas. Sin embargo, este hecho no significa que no compartan todas un elevado nivel de expectativas respecto a su alumnado y una firme creencia y confianza en el rol que puede desarrollar la comunidad para ayudar al éxito del alumnado. Los tres lemas definitorios e identitarios del Proyecto de Escuelas Aceleradas lo dejan bien claro: *Unidad de propósito*, *Toma de conciencia de las posibilidades con responsabilidad* y *Desarrollo partiendo de las potencialidades de todos*. Toda una declaración de principios coherente y consistente con la perspectiva de las comunidades de aprendizaje en contextos urbanos.

Un último apunte sobre el tema de las comunidades de aprendizaje. Este concepto ha causado en algunos momentos cierta confusión terminológica, ya que algunos sectores, vinculados mayoritariamente con el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, y también con la educación de personas adultas, lo han aplicado a la también emergente constitución de ‘comunidades de aprendizaje virtual’ online, más

después de la pandemia de 2020. Para evitar dicha confusión, proponemos adscribirnos a la tipología de comunidades de aprendizaje aportada por César Coll (2001), quien identifica cuatro categorías que distinguen y clarifican los significados que han sido atribuidos: i) Comunidades de aprendizaje referidas a la vida de aula (Classroom-based learning communities); ii) Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela o centro educativo (School-based learning communities); iii) Comunidades de aprendizaje referidas a una ciudad, comarca, región o zona territorial de extensión variable en la que reside una comunidad de personas (Community-based learning communities; community learning networks; learning cities, towns and regions); iv) Comunidades de aprendizaje que se ubican en un entorno virtual (Virtual learning communities).

Ciudades Educadoras

El movimiento de las Ciudades Educadoras también responde a esta inquietud por reconocer y actuar sobre el amplio entorno educativo y formativo que va más allá de la escuela. Se trata de una iniciativa que se fragua y ve la luz a finales de los 80 y principios de los 90 en el marco de los países occidentales. Pretende superar la falta de conexión que Marchesi identifica bien entre realidad educativa y realidad social:

Poca gente tiene dudas de que lo que los niños viven en el seno de su familia y de las calles de su ciudad, o lo que ven en los medios de comunicación, en los informativos o en su entorno más cercano tiene una influencia decisiva en su formación. Sin embargo, las decisiones que se toman para el diseño de las ciudades y de los espacios públicos, para la organización de las actividades culturales y de los tiempos y contenidos audiovisuales, y para la distribución de los recursos públicos apenas tienen en cuenta su importancia para la educación de todos los ciudadanos (MARCHESI, 2000).

Si hacemos caso a los datos y consideramos que el 60% de la población mundial vivirá en ciudades en 2030 (UN-Habitat, 2020), entenderemos la preocupación creciente de la comunidad educativa global por hacer de estos espacios urbanos un espacio de oportunidades formativas y de desarrollo personal para todos. Como dijo Isidre Molas (1990) en la introducción de la primera Carta de Ciudades Educadoras, “más que nunca, la ciudad, pequeña o grande, dispone de incontables posibilidades educadoras. Contiene en sí misma, de una u otra manera, elementos importantes para una formación integral”. La versión actual de la Carta, revisada en 2020, sigue enfatizando dicha perspectiva:

Hoy más que nunca la ciudad o pueblo, grande o pequeño, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero en el municipio también pueden incidir fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de potenciar los factores educativos y de transformación social. En la ciudad educadora, la educación trasciende los muros de la escuela para impregnar toda la ciudad. Se trata de una educación

ciudadana, donde todas las administraciones asumen su responsabilidad de educar y transformar la ciudad en un espacio de respeto a la vida y la diversidad (ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, 2020).

Las Ciudades Educadoras responden a un modelo de dominancia latinoamericana de comprender el urbanismo y la educación, y a una educación comunitaria de fuertes vínculos solidarios y de ayuda mutua en territorios concretos. Sin embargo, sería sesgado no mencionar que el mundo anglosajón también ha desarrollado su propio modelo de ciudad educadora que ha denominado *learning cities* (ciudades que aprenden). Se trata de un movimiento originado en la OCDE, en el ámbito anglófono de influencia educativa, y que actualmente lidera la UNESCO desde su Instituto de Educación a lo largo de la vida de Hamburgo. La UNESCO define una ciudad del aprendizaje como una ciudad que: moviliza de manera efectiva sus recursos en todos los sectores para promover el aprendizaje inclusivo desde la educación básica hasta la superior; revitaliza el aprendizaje en familias y comunidades; facilita el aprendizaje para y en el lugar de trabajo; extiende el uso de modernas tecnologías de aprendizaje; mejora la calidad y la excelencia en el aprendizaje; y fomenta una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2022).

El mundo actual cuenta con más de 500 Ciudades Educadoras, y con 217 ciudades que aprenden. Sea con la sensibilidad más anglosajona, sea con la sensibilidad más latinoamericana, resulta una evidencia constatar que la dimensión comunitaria de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que apuntábamos en el apartado anterior, no es sólo patrimonio de las comunidades pequeñas de referencia de los individuos sino también de los grandes conglomerados urbanos que no quieren perder la batalla de la comunitarización usando la educación como instrumento para detener los efectos negativos del neoliberalismo: fragmentación social, individualización, especialización, aislamiento. Tanto una propuesta como otra pueden resultar, a mediano y largo plazo, una estrategia clave para construir una educación comunitaria crítica y educar en ella desde una perspectiva global.

Consideraciones finales: Ciudades Educadoras y el balance de una generación

Una vez expuesto el marco global, nos posicionamos abiertamente a favor de un modelo de educación comunitaria basado en las Ciudades Educadoras. Las razones son diversas, de entre las cuales destacaríamos una mejor adecuación al contexto latinoamericano, una mayor capacidad de implicación de los agentes no estrictamente educativos, una perspectiva más axiológica que formativa, y una trayectoria avalada por centenares de buenas prácticas desarrolladas. En este apartado final nos proponemos realizar un balance de las principales actuaciones, tomando como referentes algunas Ciudades

Educadoras españolas que llevan más de dos décadas comprometidas con dicha visión. Esta evaluación nos permite reafirmar el modelo de las Ciudades Educadoras a partir de cinco evidencias que lo ilustran:

- i. En las Ciudades Educadoras se ha empezado a priorizar lo educativo frente a lo escolar, y el eje educador se ha vuelto a situar en la comunidad. De ahí la importancia otorgada a las entidades de educación no formal y el trabajo de sinergias entre lo educativo y otros ámbitos de la ciudad como el urbanismo, el medio ambiente, la salud o el comercio, entre otros;
- ii. En las Ciudades Educadoras se ha promovido una participación y una toma de decisiones respecto a lo comunitario por parte de los distintos actores implicados (educadores, profesionales de la educación, familias, participantes, administraciones) en clave horizontal, dejando atrás esquemas verticales. De ahí la existencia de numerosos espacios de relación e intercambio (consejos, mesas, coordinadoras) con presencia significativa de actores educativos.
- iii. En las Ciudades Educadoras, la participación educativa ha pasado de darse en el interior de los centros educativos (formales y no formales) a hacerlo en el exterior. De ahí el interés en promover y desarrollar espacios técnicos y ciudadanos de encuentro con presencia notable de actores del mundo de la educación (Grupos Socioeducativos, Mesas Locales de Educación, etc.).
- iv. Las acciones de educación comunitaria de las Ciudades Educadoras han supuesto un punto de encuentro para el mundo educativo, y han dado sentido a la relación. De ahí la priorización y focalización por parte de las ciudades de metodologías que fomentan la educación comunitaria, como el aprendizaje-servicio, la adhesión educativa de las familias, la participación infantil y juvenil o las transiciones educativas.
- v. Por último, en las Ciudades Educadoras lo sustantivo de la transformación social y educativa no sólo ha residido en un incremento cuantitativo de los participantes y los recursos no estrictamente educativos en la educación, sino también en la mejora cualitativa de las relaciones de estos participantes y recursos entre sí.

También debemos destacar el positivo influjo que la educación comunitaria ha supuesto para construir interculturalidad. En las distintas acciones y procesos de las Ciudades Educadoras, se ha promovido la interculturalidad como oportunidad para dar voz a los inmigrantes y los grupos minoritarios, se han desarrollado actividades interculturales en espacios públicos y abiertos, en algunos territorios se han facilitado diálogos para acceder a la identificación y comprensión de estereotipos y prejuicios, y se ha enriquecido la perspectiva intercultural en un marco de diversidad transcultural. La

colaboración intersectorial ha resultado clave para el éxito. Basta recordar la implicación de los distintos poderes públicos, que han adoptado el modelo de las Ciudades Educadoras como política pública propia.

Las experiencias de las Ciudades Educadoras avalan que es posible una educación comunitaria que forme a la ciudadanía para romper los ciclos negativos de desigualdad y degradación urbana, yendo a las causas y no a los efectos, y reconstruyendo un panorama donde imperen los valores asociados a los derechos humanos (ESSOMBA, 2021). Las experiencias más destacadas quedan resumidas a continuación:

- vi. Experiencias de coordinación educativa territorial, que en muchos casos han resultado ser la plataforma de la mayoría de las iniciativas educativas impulsadas. Las experiencias de coordinación no solo han resultado importantes para el buen funcionamiento sino también como garantía de continuidad y sostenibilidad;
- vii. Experiencias de educación para la salud y educación ambiental. Algunos de los logros más destacables son escuelas más saludables, mejores hábitos de salud, y mayor coordinación entre profesionales de la educación y el ámbito sanitario;
- viii. Experiencias de aprendizaje-servicio, que han permitido conectar los centros educativos con las necesidades de la comunidad, y han promovido la transformación curricular en dos sentidos: en cuanto a competencias de aprendizaje como en cuanto a metodologías más activas y participativas de enseñanza. Las escuelas que han participado en estas experiencias son ahora más abiertas, sus dinámicas más comunitarias, y se ha abierto la oportunidad para que ciudadanos de diversos orígenes estén presentes;
- ix. Experiencias de participación infantil y juvenil, que han conectado sobre todo a los centros de educación no formal con el tejido social y cultural de su entorno en numerosos espacios, y que han apuntalado el protagonismo de estos actores en el conjunto de las iniciativas educativas de las ciudades;
- x. Experiencias de participación educativa dirigidas a los adultos, en especial en las estructuras de participación de las escuelas. Merecen especial atención los esfuerzos invertidos y los logros obtenidos en la promoción del apoyo familiar para el éxito educativo en la escuela. Centenares de familias se sienten comprometidas en su adhesión educativa en la ciudad educadora, y se ha prevenido de manera más eficaz el abandono escolar prematuro de forma significativa;
- xi. Experiencias de educación en valores, que han permitido alargar y afianzar el tejido educativo, a través de acciones vinculadas con la educación por la paz, la igualdad de género, la diversidad religiosa, y por supuesto la educación intercultural.

Los participantes en dichas experiencias han logrado establecer relaciones más solidarias, menos marcadas por los estereotipos y prejuicios, y marcadas por el reconocimiento mutuo, la aceptación y el respeto;

- xii. Experiencias de comunidades de aprendizaje, en las cuales se ha promovido la transformación de centros escolares en auténticas comunidades donde todos sus miembros participan activamente de enseñar y aprender. Los centros escolares que han accedido a este modelo han alcanzado elevados niveles de calidad educativa, implicación de la comunidad y participación.

En definitiva, la educación comunitaria se ha desarrollado en el ámbito internacional gracias al impulso de las Ciudades Educadoras. No obstante, ello no ha sido efecto automático de una adopción de medidas, sino fruto de un largo y denso proceso de gestión colectiva que ha conllevado transformaciones conceptuales y estadios de mayor complejidad e incidencia. En un primer momento, el enfoque consistió en promover actividades de educación comunitaria en la ciudad educadora frente a la tendencia hegemónica de actividades educativas sin dicho componente. Posteriormente se adoptó un enfoque basado en metodologías favorecedoras de lo comunitario, con la finalidad de incrementar el impacto de las actividades y promover un enfoque globalizador. En los últimos años, nos encontramos con Ciudades Educadoras que construyen estructuras y condiciones para el desarrollo de una educación comunitaria, y así superar una contradicción inherente a los primeros momentos de las ciudades comprometidas con la educación: desear la implementación de un modelo de educación comunitaria sin estructuras ni condiciones favorables al trabajo comunitario de la educación. Seguiremos con atención estos últimos desarrollos, y esperamos en breve poder ampliar la descripción de un elenco de impactos positivos de las Ciudades Educadoras en beneficio de sus habitantes en particular, y de la humanidad en general. Ciudades Educadoras como refugio del pleno derecho a la educación para todas y todos.

Recebido em: 29/07/2022; Aprovado em: 10/10/2022.

Referencias

ACCELERATED SCHOOLS PROJECT. 2022. Visto en: www.acceleratedschools.net, 29 julio 2022.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. *Carta de Ciudades Educadoras*, 2020. Visto en: www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras, 29 julio 2022.

- COLL, César. *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas Barcelona-2004*. Simposium Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 octubre, 2001.
- ESSOMBA, Miquel Àngel. Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma Freireano*, 27, 2019. Visto en: www.rizoma-freireano.org/articles-2727/educacion-comunitaria, 29 julio 2022.
- ESSOMBA, Miquel Àngel. Community education, active citizenship, and immigration: learning to participate in community contexts in times of pandemic. En: GÓMEZ-BARRETO, Isabel María. (ed.), *Handbook of research on promoting social justice for immigrants and refugees through active citizenship and intercultural education*, IGI Global, p. 1-15, 2021.
- FLECHA, Ramón. Las comunidades de aprendizaje: igualdad informativa en la nueva sociedad de la información. *Libre pensamiento*, 28, p. 37-41, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus, 1991.
- HARGREAVES, Andy. & FULLAN, Michael. *Teacher development and educational change*. Philadelphia : Falmer Press, 1991.
- MARCHESI, Álvaro. *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- MOLAS, Isidre. *La ciutat i la ciutadania democràtica. Una perspectiva política. En Ajuntament de Barcelona, La Ciutat Educadora*. Barcelona: Servei de Publicacions Municipal, 1990.
- PÉREZ, Enrique & SÁNCHEZ, José. La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, v. 9, n. 2, p. 317-329, 2005.
- UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. París: UNESCO, 2016.
- UNESCO. *Reimaginamos juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social por en la educación*. París: UNESCO, 2021.
- UNESCO - INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. *Network of Learning Cities*, 2022. Visto en: www.uil.unesco.org/en/learning-cities.
- UN-HABITAT. *The World Cities Report 2020. The value of sustainable urbanization*. Nairobi: UN-Habitat, 2020.
- VILLANI, Christine & ATKINS, Doug. Community-based education. *School Community Journal*, v. 10, n. 1, p. 39-44, 2000.

Educação Popular: *articulações entre Paulo Freire, gestão democrática e Cidades Educadoras*

Popular Education:

articulations between Paulo Freire, democratic management and Educating Cities

Educación Popular:

articulaciones entre Paulo Freire, gestión democrática y Ciudades Educadoras

 **FERNANDA DOS SANTOS PAULO***

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba- SC, Brasil.

 **DAIANNY MADALENA COSTA****

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre- RS, Brasil.

RESUMO: Neste artigo discutimos os conceitos de gestão democrática da escola e o projeto de Cidades Educadoras na perspectiva da Educação Popular, a partir de um estudo bibliográfico e do Estado do Conhecimento dos trabalhos apresentados no grupo de trabalho de Educação Popular (GT 6) da ANPED. Através da pesquisa constatou-se que Paulo Freire é uma referência na construção de políticas sociais emancipatórias conectadas às Cidades Educadoras, contribuindo para um projeto de sociedade radicalmente democrático. Concluiu-se também a necessidade da retomada de pesquisas de Programas de Pós-Graduação em Educação sobre Cidades Educadoras e Educação Popular libertadora, com o objetivo de se contrapor à concepção de Cidade Educadora sustentada pela lógica do Estado capitalista e da educação mercadológica.

Palavras-Chave: Cidades Educadoras. Territórios Educadores. Educação Popular. Gestão Democrática. Paulo Freire.

* Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. *E-mail:* <fernandaeja@yahoo.com.br>.

** Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. *E-mail:* <daiannycosta@hotmail.com>.

ABSTRACT: In this article, we discuss the concepts of democratic school management and the Educating Cities project from the perspective of Popular Education based on a bibliographic study and the State of Knowledge of the works presented in the Popular Education working group (GT 6) of ANPED – the National Association of Graduate Studies and Research in Education. Through research, it was found that Paulo Freire is a reference in the construction of emancipatory social policies connected to Educating Cities, contributing to a radically democratic society project. It was also concluded that there is a need to resume research about Educating Cities and Liberating Popular Education in Education Graduate Programs with the aim of opposing the conception of Educating City sustained by the logic of the capitalist State and market education.

Keywords: Educating Cities. Educating Territories. Popular Education. Democratic Management. Paulo Freire.

RESUMEN: En este artículo discutimos los conceptos de gestión escolar democrática y el proyecto Ciudades Educadoras desde la perspectiva de la Educación Popular, a partir de un estudio bibliográfico y del Estado de Conocimiento de los trabajos presentados en el grupo de trabajo sobre Educación Popular (GT 6) de la ANPED. La investigación constató que Paulo Freire es un referente en la construcción de políticas sociales emancipatorias vinculadas a las Ciudades Educadoras, contribuyendo a un proyecto de sociedad radicalmente democrática. También se concluyó que existe la necesidad de retomar la investigación de los Programas de Posgrado en Educación sobre Ciudades Educadoras y Educación Popular Liberadora, con el objetivo de oponerse a la concepción de Ciudad Educadora sustentada en la lógica del Estado capitalista y la educación mercadológica.

Palabras clave: Ciudades Educadoras. Territorios educadores. Educación popular. Gestión democrática. Paulo Freire.

Introdução

Neste artigo buscamos discutir os conceitos de Educação Popular freiriana, de gestão democrática da escola e de projeto de Cidades Educadoras desde uma revisão de literatura nas obras de Paulo Freire e de pesquisas publicadas nos anais do Grupo de Trabalho – GT 06 *Educação Popular* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. No último caso, adotamos o Estado do Conhecimento (MOROSINI & FERNANDES, 2014) com amparo nos seguintes critérios: i) trabalhos apresentados e publicados no site da Anped, referentes ao GT 6; ii) não utilização do critério temporal para identificação de trabalhos; iii) utilização do descritor ‘Cidades Educadoras’ nos títulos.

O nosso objetivo é identificar as articulações teóricas, apoiadas na Educação Popular de Paulo Freire, com os temas gestão democrática e Cidades Educadoras, apresentando contribuições para uma Educação Integral vinculada à participação popular, à cidadania e à emancipação. Para contextualização, a primeira parte do texto trata das concepções da Educação Popular, seus sentidos e significados; posteriormente, da Educação Popular freiriana e da gestão democrática; em seguida, abordamos as Cidades Educadoras no GT06 – Educação Popular; por fim, tecemos as considerações finais.

Esta parte do texto tem como fundamento teórico os estudos de Fernanda Paulo (2018). Segundo a autora, encontramos diferentes compreensões de Educação Popular no mundo e, em particular, no Brasil. Muitas vezes, por ingenuidade, identifica-se a Educação Popular como acepção única de educação crítica, libertadora e emancipatória. De acordo com Carlos Brandão (2002), a Educação Popular é um termo com diferentes significados históricos, marcado por singularidades, conforme o contexto político. Ante a polissemia da expressão *popular*, não é raro escutarmos a associação entre Educação Popular e a educação pública, como sinônimos de ‘educação para o pobre’, ou apenas como forma de universalizar o ensino a serviço do desenvolvimento econômico do país. Nesse caso, o conteúdo da palavra *popular* na educação identifica-se com a educação popular dos países capitalistas (PALUDO, 2001), em que a escolarização se vincula ao processo de desenvolvimento socioeconômico e o lugar da educação se subordina à prestação de serviço educacional para as demandas do mercado, ao mesmo tempo em que vai se popularizando em nome da democratização do acesso. Esse contexto é, para Luiz Antônio Cunha (2004), uma combinação das políticas de Estado com as de mercado. Por outro lado, alguns governos populares empregam o termo *Educação Popular* em projetos educativos de inclusão social, abarcando nas suas propostas as lutas reivindicatórias dos movimentos populares e princípios metodológicos participativos que visam à cidadania plena, questionando e negando a lógica da educação capitalista.

Com os elementos acima, é possível reafirmar que a polissemia presente no termo *popular* se apresenta numa via de mão dupla, exprimindo distintas concepções de educação. Denominamos aqui de *popular na educação*, agrupado em três vertentes na atualidade, o acesso, as lutas dos movimentos populares e a educação para o pobre – não as interpretando de forma hierarquizante, tampouco externamente ao movimento da história, pois essa tríade está constituída no processo de desenvolvimento das políticas educacionais e do engajamento dos movimentos populares, concomitantemente. No entanto, a busca dos sentidos e significados de *popular* contribui para a reflexão desses processos para popularizar a educação. Portanto, não analisamos esses contextos de modo generalizado, mas nas suas particularidades e totalidade, pretendendo interpretar a realidade no movimento dialético-crítico.

A primeira vertente está associada à educação enquanto *acesso*, conduzindo à compreensão de uma educação “estendida ao povo” (BRANDÃO, 2006, p. 17). Isto é, de um lado, esse acesso, no sentido da expansão e democratização da educação escolar, é fruto de ações de movimentos populares. Por outro lado, pode vincular-se a Programas e Políticas de governo, os quais nem sempre estão em consonância com a perspectiva crítica da Educação Popular. Nesses casos, o *popular*, enquanto processo de democratização, não significa que tenhamos construído nem que se encaminha um projeto de Educação Popular na perspectiva freiriana. Assim sendo, o *popular* com o significado de *acesso* pode estar atrelado a uma *reestruturação* da educação que seja capaz de incluir os grupos populares em um espaço historicamente negado a esses setores, portanto à ideia de *direito* – o que é meritório, mas não significa que o *acesso* enquanto direito à educação esteja atrelado à “transformação radical da máquina burocrática” (FREIRE, 1991, p. 34) da escola e da sociedade.

A segunda vertente está associada às lutas dos movimentos populares, quando eles estão engajados numa agenda política que tensiona os problemas oriundos do projeto de sociedade capitalista de desenvolvimento desigual. Afirmamos que esse *popular* preserva a categoria *luta* associado ao acesso, materializado nas ações coletivas dos movimentos populares que reivindicam educação, trabalho, terra, moradia, saúde, lazer e uma proposta de sociedade na qual não haja exploração. Essa vertente pode ser chamada de popular socialista, ou aquilo que Freire defendeu como socialismo democrático, em uma entrevista disponível no YouTube¹. Esta afirmativa pode ser localizada em *Educação na cidade* e *A sombra desta Mangueira*. (FREIRE, 1991a; 1995).

Em uma terceira interpretação do *popular* como acesso, vincula-se a educação para o pobre ao projeto de sociedade na lógica neoliberal ou da ‘terceira via’. Por conseguinte, o processo de *acesso* à educação escolar dá-se mediante parcerias público-privadas, com o argumento de que o Estado gasta muito e precisa da colaboração de organizações sociais na execução de políticas educacionais, sendo compreendida essa organização como democratização da educação. Também há o discurso de que pobres e ricos, pelo

fato de estudarem na mesma escola, fariam diminuir a desigualdade educacional. Para tanto, se empregaria o ‘cheque escolar’, ‘cheque de educação’, ‘cheque ensino’ ou *voucher* escolar para que as famílias pudessem escolher a escola que julgassem ser adequada a seus/suas filhos e filhas.

Recordamos que Milton Friedman (1988) é uma das referências do neoliberalismo, favorável ao Estado mínimo, que discute o papel do governo na educação em *Capitalismo e Liberdade*. Na obra, ele afirma que permitir que as famílias e os/as alunos/as usem *vouchers* para escolher a escola da livre iniciativa de sua preferência significa liberdade de escolha e formação de estudantes mais instruídos/as. Nesses casos, a popularização da educação permanece seletiva, unilateral e excludente, pois a configuração direcionada a atender a demanda do mercado e, por vez, assumindo uma condição de *mercoeducação*, está inscrita na cultura do individualismo e da competição, logo, na “invasão cultural”, como denomina Freire (1987). Para um demonstrativo, nessa mesma vertente da *mercoeducação*, cito o contexto da Educação Superior que possui, pelo menos, dois grandes grupos de investidores, compreendidos como serviço comercial, portanto, disponíveis ao mercado: a *Kroton* e a *Laureate*, apresentados como acessíveis para a classe trabalhadora e considerando a popularização do acesso como demanda de mercado. Assim sendo, é considerável reafirmar que, na história da educação, a expressão *popular* tem significados diferentes e até contraditórios. Isto é, nem sempre o *popular* esteve e está ligado a projetos emancipatórios enquanto resistência aos preceitos dominantes em nossa sociedade.

Não pretendemos realizar uma análise aprofundada sobre a história da Educação Popular no Brasil, mas apresentar um mapeamento sobre a origem do termo, localizado em Fernanda Paulo (2018). A escolha por uma espécie de sentidos e significados da Educação Popular se dá pela concepção de Educação Popular freiriana. Diante dessa escolha, é essencial apontar que: i) se escolhermos a Educação Popular freiriana é porque existem outros tipos de educação popular; ii) a expressão freiriana não é exclusividade de Paulo Freire, mas o inclui também. Ou seja, é com Freire e a partir de Freire com seus interlocutores; iii) se há outras educações populares, os significados devem ser desvelados para a definição da nossa opção de Educação Popular.

Diante disso, Paulo (2018) localizou a presença do termo Educação Popular antes de Paulo Freire, em diferentes países: Alemanha, Argentina, Brasil, Cuba, Espanha, França, Inglaterra, Grécia, Irlanda, Itália, México, Portugal, Suíça, Uruguai e Venezuela, além de encontrá-lo na Roma da Antiguidade. Para identificar a Educação Popular freiriana, apresentamos de modo breve uma mostra do que são essas educações populares.

Quadro 1: Lugares e Sentidos da Educação Popular

Concepções de Educação Popular	Contexto
<p>ROMA ANTIGA</p> <p>Educação Popular seletiva</p>	<p>Um exemplo de acepção de popular com sentido contrário ao da perspectiva emancipatória foi usado na Roma Antiga, significando o conjunto de cidadãos, de modo geral, aqueles que eram considerados inferiores porque não participavam da cidadania (STRECK et al, 2014).</p>
<p>ALEMANHA</p> <p>Educação Popular Cristã Instrumental</p>	<p>Foi no século XVI, na Alemanha, a partir da Reforma Protestante, que grupos religiosos buscaram socializar as sagradas escrituras entre todos os fiéis através do ensino da leitura (MEJIA, 2012).</p>
<p>ALEMANHA</p> <p>Educação Popular rebelde e revolucionária.</p>	<p>Karl Marx (1818-1883) enuncia uma democracia radical, incluindo a Educação Popular gratuita e separada do Estado (1848), pois para ele, a Educação Popular a cargo do Estado era inadmissível, pois o aparato estatal reproduz a dominação do capital sobre os/as trabalhadores/as que mais necessitam de educação emancipatória. Ao realizar a Crítica do Programa de Gotha (1891), Marx não concebia a Educação Popular estatal como revolucionária, porque naquele cenário político havia grandes tensões acerca das desigualdades sociais, característica da sociedade capitalista. Para ele, a proposta partidária (Programa de Gotha) não aprofundava as contradições da luta de classes, e a Educação Popular pelo Estado deveria ser rejeitada e não sucitada.</p>
<p>ALEMANHA</p> <p>Educação Popular sob a perspectiva da prevenção e não da emancipação.</p>	<p>O alemão Herman Nohl (1879-1960), referência para a Pedagogia Social, também utilizou a expressão Educação Popular, discutida por ele pela primeira vez entre 1904 a 1914, em decorrência da criação de uma universidade popular em Jena. Para Erico Ribas Machado (2014), Nohl entende a pedagogia social enquanto parte ou espaço da pedagogia geral, com fins específicos no sentido da formação popular para prevenção e recuperação de jovens em situação de risco, ou seja, diverge do sentido defendido por Paulo Freire, que está associado aos processos de libertação e de práticas de cultura popular. Ainda que Nohl seja influenciado por epistemologias críticas, ele tem na sua concepção de pedagogia social uma “perspectiva claramente preventiva” (DÍAZ, 2006).</p>
<p>BRASIL</p> <p>Educação Popular proletária</p>	<p>Na Primeira República, o termo aparece como luta pelo direito à educação escolar atrelada aos processos emancipatórios. Francisco Mendes Pimentel, deputado do Partido Republicano Mineiro, propõe uma política de educação popular, defendendo a instrução pública e a “elaboração de uma política de educação popular que atendesse ao problema social da educação do proletário” (MOROSINI, 2006, p. 98).</p>

Concepções de Educação Popular	Contexto
<p>BRASIL</p> <p>Educação Popular patriótica/cívica e prática</p>	<p>Nas primeiras décadas do século XXI, Romanelli (1987) e Alves (2008) enunciam que Manoel Bonfim ponderava que a instrução popular não foi considerada um problema importante na Primeira República, e todas as reformas fracassaram, em se tratando da educação popular. Para ele, essa ausência significaria nossa inferioridade com relação a outros povos cultos. Dizia que o remédio, a salvação para a ignorância era a Educação Popular que significava instrução popular. Preocupou-se com a questão do analfabetismo e acreditava na necessidade de o Estado organizar a escola obrigatória, gratuita e laica, defendendo uma escola integral para além da instrução escolar. A expressão popular também pode ser analisada no livro Educação Popular, de 1917, no qual ele “propõe a construção de um projeto nacional de Educação Popular, generalizante e prático, no qual a nação brasileira alcanse os patamares escolares das grandes potências mundiais” (GONÇALVES, 2014, p. 79). No Livro Problemas de Educação, de 1919, Bonfim caracteriza essa escola, que seria voltada à educação para o trabalho: formação cívica, intelectual e física do/a aluno/a destinada para o trabalho (aprender fazendo).</p>
<p>VENEZUELA</p> <p>Educação Popular político-cultural.</p>	<p>Segundo Telmo Adams et al (2010;2017), na vida e na obra de Simón Rodríguez (1771-1854), é possível visualizar, através do seu pensamento pedagógico, a presença da luta por uma educação igualitária para todos/as, incluindo os grupos sociais excluídos, que, naquela época não tinham esse direito garantido. Nas palavras de Adriana Puiggrós (2014), Simón Rodríguez defendia um sistema escolar latino-americano para todas as pessoas: pobres, mulheres, negros e índios, vinculando o direito ao ensino escolar a um projeto de Educação Popular para além dos bancos escolares (STRECK et al, 2014).</p>
<p>VENEZUELA</p> <p>Educação Popular como metodologia de ensino e de popularização da educação escolar.</p>	<p>O venezuelano Andrés Bello (1781-1865) defendeu uma educação do povo através da popularização da ciência e das artes, preconizando a cultura intelectual. Em detrimento de sua experiência na docência universitária, observa que não é só pela educação superior, sua principal defesa, que haverá um progresso educacional, mas por meio da criação de um sistema de Educação Popular para a escolarização do povo, a qual denomina de Educação Popular (BELLO, 1982). Essa Educação Popular dá-se pela instrução literária e científica, dirigindo-se a todos (meninas e meninos), cujo objetivo educacional é promover a aprendizagem significativa, sem repetir o modelo de ensino vigente de memorização e repetição dos conteúdos (BELLO, 1982).</p>

Concepções de Educação Popular	Contexto
<p>SUIÇA</p> <p>Educação Popular assistencialista.</p>	<p>Na Suíça, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), por meio de cartas dirigidas aos amigos Enrico Gessner e James Pierpoint Greaves, entre 1801 a 1809, discorria sobre suas ideias acerca da Educação Popular. O significado voltava-se para a instrução das crianças pobres, vinculado ao contexto de industrialização europeu, no qual milhões de pessoas moravam nos subúrbios das grandes cidades, em condições de vida precárias. Nessas cartas ele faz menção a respeito da Educação Popular com “conteúdo extremamente biográfico” (SOËTARD, 2010, p. 41). Escreve nas cartas as suas experiências profissionais, sendo que uma delas tratava do projeto de uma escola profissional para pessoas pobres, considerado como Educação Popular.</p>
<p>CUBA</p> <p>Educação Popular politizadora e decolonial</p>	<p>José Martí (1853-1895), em 1875, já falava da Educação Popular geral e de qualidade para todas as classes da nação, com o sentido de igualdade e descolonização (MARTÍ, 2001). Para Streck (2008), Martí é um dos inspiradores da Educação Popular, ele “lutava também por uma educação enraizada em nossa América, inaugurando um pensamento que um século depois se torna um axioma básico da Educação Popular.” (STRECK, 2010, p. 136).</p>
<p>ARGENTINA</p> <p>Educação Popular como civilizatória</p>	<p>Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) defendeu uma Educação Popular enquanto programa de civilização, por meio de um sistema educacional rejeitando a “divisão entre escola para pobres e para ricos” (PUIGGRÓS, 2010, p. 105) e fomentando uma educação comum para todos (SARMIENTO, 1950). Ele tinha um profundo interesse pelas políticas educacionais na defesa da instrução escolar, principalmente primária, de característica estatal, pública, gratuita e laica, segundo os padrões europeus, pois fomentava os ideais do desenvolvimento industrial no padrão norte-americano. Se inspirou no modelo educativo e de desenvolvimento dos Estados Unidos.</p>
<p>FRANÇA</p> <p>Educação Popular burguesa</p> <p>Educação Popular como acesso</p> <p>Educação Popular cristã</p> <p>Educação Popular como movimento popular</p>	<p>Na França, um dos países que influenciou a educação brasileira no século XIX (BRANDÃO, 2006), a Educação Popular, proposta a partir de 1830 (MARTIN, 1986), tem sua história marcada por movimentos políticos, a saber: i) Século das Luzes: definição do regime político, surgimento de associações, movimentos de Educação Popular (cursos de educação para adultos: educar o povo), industrialização nascente e início do movimento operário; ii) Surgimento das universidades populares (cultura popular), implementação da cidadania e da democracia no estado republicano em desenvolvimento, e alfabetização de adultos; iii) O catolicismo na Educação Popular sob o domínio da burguesia (articula o apostolado e a ação social por meio da educação para a caridade), Educação Popular republicana escolar inspirada nas ideias de Condorcet, movimento pela laicização e confessional da educação; iv) Educação popular situa-se na escola buscando “corrigir os defeitos das iniciativas católicas” (WEISS, 2004, p. 84), educação popular estatal com vistas à moralização do povo em vulnerabilidade social. (WEISS, 2004; MARTIN, 1986; FERRARO, 2009).</p>

Concepções de Educação Popular	Contexto
<p>INGLATERRA</p> <p>Educação Popular conservadora.</p>	<p>A Educação Popular inglesa, no século XVIII, para Ferraro (2009), possuía características conservadoras, sob influência de Bernard Mandeville. A Educação Popular não superava a cultura burguesa, mas mantinha a manutenção da opressão e da pobreza por meio de educação enquanto caridade e permanência da ignorância (MANDEVILLE, 2001).</p>
<p>JAPÃO</p> <p>Educação Popular é o mínimo para os pobres e o máximo para o capital.</p>	<p>No século XIX, uma classe dirigente conservadora decidiu oferecer um mínimo de instrução ao pobre (Educação Popular mínima) devido ao projeto de desenvolvimento do país (MÓNICA, 1976).</p>
<p>PORTUGAL</p> <p>Educação Popular como instrução popular</p>	<p>O termo Educação Popular nasce entre os anos de 1926 e 1939, como instrução popular voltada para os analfabetos (MÓNICA, 1976).</p>
<p>BRASIL</p> <p>Educação Popular libertadora</p>	<p>Referente à presença do termo Educação Popular nas obras de Paulo Freire (1921-1997), é possível localizá-la em vários livros. A Educação Popular, desde 1961, vincula-se a aos saberes acadêmicos em diálogo com os saberes populares, à democracia, à cultura, a conscientização, enquanto movimento popular e a participação. Em <i>Extensão ou comunicação?</i> (2011a), de 1971, a Educação Popular está ligada a formação a partir da problematização homem-mundo e da tomada de consciência da realidade (FREIRE, 2011a, p. 21). No livro <i>Conscientização - Teoria e Prática da Libertação</i> (FREIRE, 1979), encontramos a Educação Popular como resistência política e pedagógica. Já na obra <i>Que fazer: teoria e prática em educação popular</i> (1989) Freire diz: “educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação”. A Educação Popular buscava compreender juntos o mundo do trabalho e o mundo dos pensamentos escritos. É aquilo que comumente denominamos “aproximação entre teoria e prática.” (FREIRE, 1989, p. 62).</p> <p>Em Âmbito de Estado podemos destacar o Marco de Referência da educação popular para as políticas públicas, publicado em 2014. O documento foi discutido no 1º Seminário Nacional da Política de Educação Popular realizado em 2013 que objetivou integrar Governo Federal, movimentos sociais e as universidades. Vários/as educadores/as populares com atuação em contextos plurais de educação brasileira contribuíram na realização e consultas públicas em portais digitais, organizadas pela Secretaria Geral da Presidência da República, gerando o documento conhecido como o Marco de Referência da educação popular para as políticas públicas, cuja dimensão central no processo de elaboração é a participação popular.</p>

Fonte: PAULO, 2018.

Em conformidade com Fernanda Paulo (2018), mais próxima de nós e do nosso tempo histórico e político, podemos nos referir ao processo de escolarização do povo brasileiro, ou seja, o *popular* significando o acesso (primeira vertente). Recentemente, com as políticas educacionais de democratização da educação básica e superior, também se utiliza *popular* no sentido semelhante ao de popularizar (universalizar) a educação, através do acesso à educação escolarizada. Desta forma, a palavra *popular* refere-se à educação dada ao povo, mas não feita com ele, embora não se possa negar a grande e intensa mobilização das classes populares na luta pelo direito à educação (PAULO, 2018). De outra forma, o sentido da Educação Popular, seu *para quê*, fica descoberto, pois nessa intenção de acesso-universalização, o que encontramos é a valorização de uma escola desigual, conteudista, classificatória, ranqueada (haja vista o uso das avaliações em larga escala) e bancária (ARROYO, 2012; COSTA, 2010; FREIRE, 1987).

Nesse sentido, ao considerarmos as diversas visões acerca da Educação popular no tempo, defendemos o caráter emancipatório e democrático que a perspectiva freiriana lhe confere, por meio da crítica aos modelos autoritários imputados à educação. É sobre isso que consideraremos na próxima seção.

Educação Popular freiriana e gestão democrática

A ideia de discutirmos o entrelaçamento entre Educação Popular freiriana e uma gestão democrática vem, em primeiro lugar, pelo fato de ser indispensável pensarmos os processos educacionais para a viabilização de uma escola democrática e popular. Em segundo, da própria relação entre esses temas e a vida/obra de Freire.

Iniciamos com a reflexão realizada por José Carlos Libâneo (2013), quando propõe uma breve compreensão histórica da gestão educacional, enfatizando primeiramente seu forte atrelamento aos ideais capitalistas – a ideia de que quanto mais empresarial fosse, maiores seriam os ‘ganhos’ com produtividade e eficiência na escola. Esse modelo (facilmente encontrado ainda hoje) foi chamado de “concepção científico-racional”, que destaca e afirma a “rigidez normativa” (LIBÂNEO, 2013, p. 104), com prevalência de “uma visão mais burocrática e tecnicista da escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente, e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência” (LIBÂNEO, 2013, p. 102).

É claro que esse jeito ‘rígido e controlador’ de pensar a organização escolar, vinculado ao pensamento defendido pela administração ‘científica’, numa sociedade organizada sobre o modelo capitalista foi denunciado no Brasil ao longo do século XX, inicialmente por Anísio Teixeira², culminando em diversos estudos a partir da década de 1980 (DRABACH & MOUSQUER, 2009), contrapondo-se a essa ideia. Libâneo (2013) apresenta outras três concepções que percebem as complexidades que perfazem o contexto educacional,

tanto no que se refere a seus objetivos quanto aos diversos grupos de atores-sujeitos que a compõem (profissionais-funcionários/as, alunos/as, mães-pais-responsáveis, comunidade externa etc.). Ressaltaremos aqui a concepção democrático-participativa que “defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual” (LIBÂNEO, 2013, p. 104).

Desse mesmo modo, Freire (1997) defendeu uma escola pública/popular que tem na gestão a tarefa de direcionar todos os esforços para a mudança da cara da escola (FREIRE, 1991a). Nesse sentido, o caráter popular atribuído ao fazer escolar tem por decisão o saber-se árduo, porque luta com os dominados por sua emancipação, num processo em que ensinar-aprender se realiza democraticamente, em favor da humanização.

Nesta altura da reflexão, me parece importante deixar claro que a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade (FREIRE, 1997, p. 101).

Freire (1981; 1997) afirma, assim, a aliança entre Educação Popular e a democracia. Contudo, mesmo reconhecendo a intensa tarefa da luta pela libertação por meio da democracia, reconhece que, além da peleia que se estabelece dia a dia, não há fórmulas mágicas, nada está pronto; da mesma forma que o próprio processo democrático, está por ser permanentemente construída.

Trazemos, na figura 1, três elementos do pensamento de Paulo Freire que dialogam com o enunciado dessa seção.

Figura 1: Três contribuições de Freire sobre Educação Popular e Democracia

Três premissas a destacar, do pensamento Freiriano:

<p>“[...] a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens [...]” (FREIRE, 1987, p. 93).</p>	<p>Quanto mais somos ingênuos, mais discutimos superficialmente os problemas. Conforme nos tornamos mais críticos, fazemo-nos mais democráticos e permeáveis frente às adversidades. (FREIRE, 1981).</p>	<p>“À nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática.” (FREIRE, 1981, p. 96).</p>
---	--	---

Fonte: FREIRE, 1981; 1987.

Tomamos essas três premissas porque resguardam exemplos que relacionam democracia e Educação Popular. Assim, na compreensão de que é imprescindível a libertação de homens e mulheres para a concretização da educação, faz-se necessário um processo crítico-dialógico entre ser/estar no mundo. Princípios esses fundamentais para a construção de uma “mentalidade democrática” (FREIRE, 1981, p. 96). Em oposição à democracia, está a discussão ingênua, superficial, apolítica – referida à lógica perversa que invalida aos oprimidos a participação em seu próprio destino. Como vimos anteriormente, para Freire (2011a), por meio da Educação Popular, o conhecimento se vincula à vida, aos saberes populares e acadêmicos, pelos quais homens e mulheres dialogam e se conscientizam, promovendo cultura e democracia.

Identificamos que Paulo Freire é um autor indispensável para as reflexões e fundamentação acerca da construção de Cidades Educadoras vinculadas às políticas sociais nos territórios educativos, contribuindo para um projeto de cidade e territórios educadores desde um olhar interdisciplinar, intersetorial, plural, dialógico e radicalmente democrático. Desse modo, a escola é um dos lugares imprescindíveis para a construção participativa de territórios e Cidades Educadoras.

Cidades Educadoras no GT06: Educação Popular

Escolhemos o Grupo de Trabalho (GT) 06 *Educação Popular* da ANPed porque sua base de dados possui reconhecimento na produção científica em nível nacional. Para a realização do Estado do Conhecimento realizado neste GT, não utilizamos o critério temporal, mas o descritor *cidades educadoras* no título – não constatamos trabalhos registrados com este descritor no mencionado GT. Ampliamos, então, nossa pesquisa para todos os GTs (totalizando 24 grupos) e verificamos um trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped de 2005, no GT05 – *Estado e Política Educacional*, de autoria de Angela Maria Hidalgo. A autora apresenta a experiência democrática da educação na cidade de Porto Alegre, com o Projeto Escola Cidadã de 1993, articulando essas experiências à implementação do projeto Cidade Educadora na mesma cidade, entre os anos de 2001 e 2002.

Hidalgo (2005) expõe críticas concernentes aos pressupostos teóricos e políticos neoliberais de Estado mínimo para com as políticas públicas, os quais adentram os sistemas de ensino e as unidades escolares, introduzindo mecanismos de mercado na gestão escolar. Também critica as proposições do terceiro setor como executor de políticas públicas, no lugar do Estado – proposta defendida pelo Banco Mundial. Ao lado desse apontamento, a autora faz uma ressalva quanto ao conceito de *educação permanente*, inspirado no modelo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, evidenciando o perigo do abandono, por parte do Estado, do seu papel articulador de uma proposta pedagógica coletiva para o município.

Hidalgo contextualiza o conceito política, histórica e pedagogicamente, além de introduzir o conceito de educação permanente presente no debate sobre a *sociedade educativa* ou *cidades educadoras*, acautelando para as seguintes questões: i) O conteúdo das publicações do Instituto de Educação de Barcelona, usadas como referencial para o projeto Cidade Educadora, os quais poderiam estar minimizando o papel da escola – que deixa de ser um espaço “central de difusão e formatação do conhecimento e passa a atuar como catalisador de saberes produzidos pelas comunidades” (KROEF, 2000, p. 11); traz o debate da escola como polo cultural, partindo da reestruturação curricular da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – SMED, que deu ênfase à política cultural no projeto Escola Cidadã; ressalta a aproximação do projeto com princípios do pós-modernismo; revela a ausência de um projeto pensado e definido pelo grupo gestor a partir de determinado referencial teórico de análise; ii) Critica a mudança do projeto *Escola Cidadã* para *Cidades Educadoras*; iii) Enfatiza que os documentos e os discursos se manifestam contra o neoliberalismo e na defesa de uma educação popular, presentes no projeto Escola Cidadã. Anuncia que a experiência de Porto Alegre tem uma perspectiva histórico-crítica; iv) Realça a dimensão pedagógica da participação, sobretudo na organização curricular da escola e com pesquisas participativas. Se posiciona com relação à especificidade da educação formal, objetiva, “que possui intenções explícitas, distinta das de outros espaços formativos, os quais devem, sim, ser explorados em outros momentos e situações de aprendizagem não-formal e informal, podem estar integrados às atividades escolares, mas não se confundem com a educação escolar.” (HIDALGO, 2005, p. 13; *grifos da autora*).

Identificamos que a pesquisa é oriunda de um estudo bibliográfico, porém, a autora não explicita sua metodologia; é possível identificar sua base epistemológica analítica, que é o Materialismo Histórico Dialético. Hidalgo (2005) não cita todos os/as autores/as mencionados nas referências bibliográficas de seu texto, o que impossibilita que leitores/as que desconhecem o projeto Escola Cidadã realizem suas leituras sobre a experiência analisada.

É fundamental apontar que o presente trabalho sintetiza uma experiência importante para o avanço da participação popular e da educação popular democrática na cidade de Porto Alegre, segundo Freire (1995, 1998), José C. de Azevedo (1995, 2004, 2007) e Paulo (2010, 2013, 2018).

Nesta seção são elementares os conceitos que estão em disputa, incluindo o de Educação Popular, como mencionado por Paulo (2018). Faz-se necessário destacar que o projeto Escola Cidadã possui uma história afiliada à gestão democrática na perspectiva da Educação Popular freiriana, diferente da proposta de educação neoliberal, criticada por Hidalgo (2005).

A gestão democrática da escola e o projeto de Cidades Educadoras, na perspectiva da Educação Popular freiriana, compreende que a Educação Integral está diretamente vinculada à participação popular, à cidadania e à emancipação. Diante disto, é respeitável

o alerta de Hidalgo (2005) quanto aos perigos de projetos que não se opõem explicitamente aos pressupostos teóricos e políticos neoliberais e ao Estado Mínimo, a exemplo do terceiro setor como executor de políticas públicas no lugar do Estado (proposta defendida pelo Banco Mundial).

Dessa forma, ao identificar as articulações teóricas fundamentadas na Educação Popular de Paulo Freire e os temas gestão democrática e cidades educadoras, observamos que, nessa compreensão, a construção de políticas sociais nos territórios educativos das Cidades Educadoras devem estar associadas a um projeto de sociedade radicalmente democrático, como defendeu Paulo Freire (COSTA & PAULO, 2021). Nossas análises ratificam que Paulo Freire é um autor valoroso para as reflexões e fundamentação dos temas Cidades Educadoras e Educação Popular, embora ainda parcamente referenciado.

Na revisão da literatura e no Estado de Conhecimento ficou evidenciada a carência de investigações realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação *strito sensu* sobre Cidades Educadoras e Educação Popular. Também constatamos a quase inexistência de trabalhos apresentados e publicados na ANPED.

Considerações finais

Os conceitos de gestão democrática escolar e Cidades Educadoras na perspectiva da Educação Popular freiriana estão ancorados pelas categorias: socialismo democrático, transformação social, participação popular, diálogo crítico e pesquisas participativas. Essas categorias são bases epistemológicas, metodológicas e políticas da Educação Integral emancipadora – fundamentada pela Educação Popular libertadora (quadro 1 e figura 1).

Também é possível rememorar, segundo o quadro 1, que a Educação Popular como política de Estado, construída com participação popular e assumida pelo governo federal é recente e teve pouca duração (PAULO, 2018). Apesar disso, vários movimentos populares e educadores/as populares continuam reafirmando o quanto foi importante a construção do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2014) e a emergência da retomada desse documento como pressuposto político, educativo, epistemológico e metodológico na elaboração das políticas públicas intersetoriais no Brasil. Na contextualização da Educação Popular no Brasil está incluso o conjunto de práticas e experiências realizadas nas cidades, estabelecendo a necessidade da Educação Popular como base teórico-prática no trabalho de base “em diferentes espaços populares e institucionais, no território, no campo, na cidade, nas periferias e centros.” (BRASIL, 2014). Destaca-se que a gestão democrática foi um dos temas apresentados nas diretrizes do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Igualmente, Paulo Freire é o autor principal do documento. Logo, os conceitos de gestão democrática da escola e o de Cidades Educadoras possuem articulações teóricas, baseadas na Educação

Popular freiriana, as quais contribuem para a efetivação da Educação Integral emancipadora em contextos plurais de educação.

Assim, as temáticas gestão democrática e Cidades Educadoras, a partir de Paulo Freire, nos convidam para um trabalho pedagógico e político nos territórios que se querem educadores/as-educandos/as. Quer dizer, na acepção da Educação Popular freiriana, reivindica-se um *retorno à comunidade*, como explicita Alfonso C. Torres (2013) assim como, o reconhecimento dos territórios como lugares político-educativos e suas potencialidades emancipatórias – daí a concepção de território educador, a partir das práticas educativas de Educação Integral emancipadora, consubstanciadas pela participação e democracia popular.

Diante do exposto, urge recuperarmos experiências de gestão democrática associadas ao projeto de Cidades Educadoras na perspectiva da Educação Popular, como explicitou Paulo Freire quando foi secretário de educação na cidade de São Paulo (COSTA & PAULO, 2021; FREIRE, 1995). Essas pautas não são novas, mas permanecem atuais e expressam que as lutas por territórios, cidades e sociedade educadoras estão associadas ao enfrentamento político e pedagógico contra a “malvadeza do capitalismo” (FREIRE, 2011b).

Constatamos que, a partir de pesquisas de Paulo (2018) e suas reflexões, diversos lugares e autores/as defenderam ideias sobre Educação Popular – algumas convergem com Paulo Freire e outras divergem do sentido atribuído pela pedagogia crítica libertadora. Compreendemos, igualmente apoiadas pelas obras de Freire, que território não é apenas entendido como uma população localizada em uma comunidade escolar. Nosso entendimento é compatível com a segunda vertente da Educação Popular, assentada nas lutas dos movimentos populares, os quais são espaços de participação, engajamento, luta política e pedagógica na defesa de um projeto de cidade e sociedade emancipatórias.

A nossa ideia de território se aproxima da concepção de sociedade em rede, mas é diferente da acepção de Manuel Castells (1999), pois em nosso caso, definimos o território em rede como fio condutor das compreensões de sociabilidade, decolonialidade, solidariedade, antipatriarcalismo, anticapitalismo e antidiscriminação – estes, na interligação dos saberes e das experiências das ruas, das comunidades, do bairro e da cidade, a partir de vínculos sociais, políticos e educativos que, mediante um projeto explícito de cidade e sociedade educadoras, opõe-se ao projeto neoliberal e mercantil.

Jaqueline Moll (2000) apresenta uma pedagogia da cidade que leva em conta histórias de vida das pessoas, contrapondo-se à cultura e à pedagogia do silêncio. Em seus estudos, acompanhou uma experiência, na cidade de Barcelona, de um projeto educativo de cidade que buscava construir espaços e processos permanentes de socialização. Baseada na visão de Paulo Freire (1991a, 1991b), a socialização ancora-se ali nas dimensões políticas, educativas e metodológicas da educação integral libertadora. Por essas razões, é impreterível recuperar as experiências da Escola Cidadã e do projeto Cidade Educadora, tanto para registro da nossa história como para avaliação e reformulação de políticas sociais na perspectiva da Educação Popular freiriana. O trabalho de Hidalgo

(2005) é relevante nesta proposição, assim como as produções teóricas de Azevedo (1995, 2004, 2007), Costa e Paulo (2021), Freire (1991 a, 1991 b, 1992, 1997) e Moll (2000).

Constatamos que Paulo Freire é uma das principais referências acerca da construção de políticas sociais emancipatórias nos territórios educativos, conectadas a Cidades Educadoras e Educação Popular. Entretanto, as investigações demonstraram ser necessária a retomada de pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação *strito sensu* na área da Educação sobre Cidades Educadoras e Educação Popular libertadora.

Concluimos, assim, sobre a necessidade de se contrapor, radicalmente, à concepção de Cidade Educadora sustentada na lógica do Estado capitalista e da educação mercadológica. Por isso, são de suma importância estudos sobre experiências de Educação Popular na escola e na cidade, o que implica conhecimento da realidade (pesquisas participativas) que busquem transformar a realidade, superando práticas e políticas utilitaristas e imediatistas – isto é, construir territórios e Cidades Educadoras é conceber a Educação Popular enquanto práxis educativa, política e social.

Recebido em: 10/08/2022; Aprovado em: 31/10/2022.

Notas

- 1 Pedagogia do Oprimido - Entrevista com Paulo Freire. Não foi possível localizar o ano de produção da entrevista e nem a identidade de quem o entrevistou. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=li-Lx-GCxvY>>. Acesso em: 10 set. 2022.
- 2 Comprometido com a defesa da escola pública, Anísio Teixeira “rompe com a defesa dos princípios da administração geral adequados à educação” (DRABACH & MOUSQUER, 2009, p. 271).

Referências

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo & MORETTI, Cheron Zanini (Orgs). *Pesquisa-educação*. Mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017.

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu & MORETTI, Cheron Zanini. Simón Rodríguez, o crítico da imitação. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Fontes da Pedagogia Latinoamericana*. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.55-69.

ALVES, Aluizio Filho. *Manoel Bomfim: combate ao racismo, educação popular e democracia racial*. São Paulo: Expressão popular, 2008.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

- AZEVEDO, José Clóvis de. Educação e neoliberalismo. *Revista Paixão de Aprender*, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, SMED, n, 9, 1995.
- AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola cidadã: desafios diálogos e travessias*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, José Clóvis de. *Reconversão Cultural da Escola: Mercoescola e Escola Cidadã*. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- BELLO, Andres Bello. *Obras completas de Andrés Bello: temas educacionales 2*. Caracas: La Casa de Bello, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. *Marco de Referência de Educação popular para as políticas públicas*. Brasília/DF, 2014.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COSTA, Daianny Madalena. Diálogos entre avaliação e o estabelecimento escolar aprendente: um princípio de insubordinação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos / Brasília: Liber Livro, 2010.
- COSTA, Daianny & PAULO, Fernanda. Paulo Freire e a gestão democrática como política educacional: oposições ao neoliberalismo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 716-735, 2021.
- CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior – Estado e mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004.
- DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à pedagogia – educação social. *Revista Lusófona de Educação*, v. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a06>>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- DRABACH, Neila Pedrotti & MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.258-285, jul/dez 2009.
- FERRARO, ALCEU RAVANELLO. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.
- FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Que fazer? Teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991a.
- FREIRE, Paulo. *Educação permanente e a cidade educativa*. [Manuscritos], 1991b. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1539>>. Acesso: 24 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. Coleção questões de nossa época, v. 23. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. *Educação popular na América Latina: Um estudo comparado do pensamento social de Simón Rodríguez (Venezuela, 1771-1854) e Antônio Carneiro Leão (Brasil, 1887-1966)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, 2014.

HIDALGO, Angela Maria. *Educação Permanente: a educação formal nos projetos Cidades Educadoras*. 2005. GT05 - Estado e Política Educacional. 28ª Reunião Anual da Anped, 2005. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-permanente-educacao-formal-nos-projetos-cidades-educadoras>>. Acesso em: 24. jun.2021.

KROEF, Ada. *Escola como pólo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas*. Projeto de Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus, 2013.

MACHADO, Erico Ribas. *O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-42130/publico/ERICO_RIBAS_MACHADO_rev.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MANDEVILLE, Bernard. *La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública*. Comentário crítico, histórico y explicativo de F. B. Kaye. Publicação original em inglês de 1705 a 1729. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MARTI, José. *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Marianos: Karisma Digital, 2001.

MARTIN, Jean-Paul. *Histoire de L'Éducation Populaire et de ses Représentations*. In: Document De L'INEP: *L'Éducation populaire: un pari pour la démocratie*. Marly-Le-Roi, INEP, n. 6, nouvelle série, 1986, pp 13-27. (tradução livre).

MEJÍA JIMENEZ, Marco Raúl. *La educación popular: una expresión de construcción de lo propio*. In: XXV reunião anual da ANPED. 2012, Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MÓNICA, Maria Filomena. *A sociedade, o Estado e a educação popular: Inglaterra, Portugal e Japão*. *Análise Social*, v. XII n. 48, p. 853-87, 1976.

MOROSINI, Marília Costa & FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções*. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 24 out. 2002.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o Campo Democrático Popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

- PAULO, Fernanda dos Santos. *Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade*. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.
- PUIGGRÓS, Adriana. La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. In: SOLLANO, Marcela Gómez & ZASLAV, Martha Corenstein. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina: experiencias pedagógicas alternativas*. México: Unam, 2014.
- PUIGGRÓS, Adriana. Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas. In: STRECK, Danilo R. *Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 105-109.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SARMIENTO, Domingo F. *Educación Comum*. Buenos Aires: Editorial Luz del Dia, 1950.
- SOËTARD, Michel. *Johann Pestalozzi* (Coleção Educadores). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.
- STRECK, Danilo R. *José Martí e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 300-310, 2010.
- STRECK, Danilo *et al* (Orgs.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TORRES, Alfonso Carrillo. *El retorno a la comunidad*. Bogotá: CINDE /El Búho, 2013.
- WEISS, Jussemar. Educação popular e cultura republicana na França: o limite do campo e a elasticidade do conceito. *História da Educação, ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas*, n. 16, p.79- 90, set. 2004.

Cidades Educadoras e gestão escolar democrática: *possibilidades para a construção de sociedades mais justas e participativas*

Educating Cities and democratic school management:
possibilities for building fairer and more participatory societies

Ciudades Educadoras y gestión escolar democrática:
posibilidades para construir sociedades más justas y participativas

 **THIAGO DUTRA***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 **RENATA GERHARDT DE BARCELOS****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 **LIA HEBERLÊ DE ALMEIDA*****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste estudo é refletir sobre as interfaces entre as ideias de *Cidades Educadoras* e *gestão escolar democrática*, que possibilitem o desenvolvimento de um *modus operandi* de cidadãos/ãs participativos/as na reinvenção da escola e das cidades enquanto territórios educativos democráticos geradores de aprendizagens significativas, da infância à velhice. Por meio de análise bibliográfica incluindo Paulo Freire, Jaqueline Moll, Zygmunt Bauman, Néstor Canciani, entre outros, e da experiência dos/as autores/as como gestores/as de escolas públicas, demonstra-se que a escola deve ser organizada de forma democrática e participativa por professores/as, funcionários/

* Doutor em Educação em Ciências. Professor e educador popular. *E-mail:* <thiagodutrac@hotmail.com>.

** Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação Integral na Escola e na Sociedade: Sujeitos, Territórios, Dimensões e Interfaces. *E-mail:* <renatagbarcelos@yahoo.com.br>.

*** Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* <lialmeida428@gmail.com>.

as, estudantes e pela presença ativa da comunidade nas decisões. Já a cidade, para que seja educadora, precisa se organizar democraticamente, dando voz a cidadãos/ãs e buscando interações, de forma a educar. Nesse sentido, a gestão democrática é uma possibilidade, além de administrativa e educacional, que proporciona práticas de participação coletiva.

Palavras-chave: Cidades Educadoras. Democracia. Gestão Escolar Democrática.

ABSTRACT: The objective of this study is to reflect on the interfaces between the ideas of Educating Cities and democratic school management, which enable the development of a *modus operandi* of participatory citizens in the reinvention of schools and cities as democratic educational territories that generate significant learning from childhood to old age. Through bibliographical analysis including Paulo Freire, Jaqueline Moll, Zygmunt Bauman, Néstor Canclini, among others, and through the experience of the authors as managers of public schools, it is demonstrated that the school must be organized in a democratic and participatory way by teachers, staff, students and by the active presence of the community in decisions. As for the city, in order to be an educating one, it needs to organize itself democratically, giving voice to citizens and seeking interactions in order to educate. On this account, democratic management is not only administrative and educational, but it also is a possibility that provides practices of collective participation.

Keywords: Educating Cities. Democracy. Democratic School Management.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es reflexionar sobre las interfaces entre las ideas de Ciudades Educadoras y gestión escolar democrática, que permitan el desarrollo de un *modus operandi* de ciudadanos/as participativos/as en la reinención de las escuelas y ciudades como territorios educativos democráticos que generan aprendizajes significativos de la niñez a la vejez. A través del análisis bibliográfico que incluye a Paulo Freire, Jaqueline Moll, Zygmunt Bauman, Néstor Canclini, entre otros, y la experiencia de los/as autores/as como gestores/as de escuelas públicas, se demuestra que la escuela debe ser organizada de forma democrática y participativa por los/as docentes, funcionarios/as, estudiantes y por la presencia activa de la comunidad en las decisiones.

En cuanto a la ciudad, para que sea educadora, necesita organizarse democráticamente, dando voz a los/as ciudadanos/as y buscando interacciones para educar. En este sentido, la gestión democrática es una posibilidad, además de administrativa y educativa, que propicia prácticas de participación colectiva.

Palabras clave: Ciudades Educadoras. Democracia. Gestión escolar democrática.

Introdução

A sociedade brasileira vem se deparando com uma complexa crise que abarca múltiplas dimensões de nossa realidade, cujos enfrentamentos perpassam por ações intersetoriais de curto, médio e longo prazos. Acentuam-se, nos dias de hoje, o que se pode denominar de crise da democracia, crise das cidades e crise da educação.

O objetivo central deste artigo é refletir sobre as interfaces entre a ideia de Cidades Educadoras e a gestão escolar democrática, enquanto possibilidade de enfrentamento e desenvolvimento de um *modus operandi* no qual cidadãos/ãs sejam participativos/as na reinvenção das cidades e da escola enquanto territórios educativos democráticos que gerem aprendizagens significativas, da infância até a velhice. Uma cidade, para ser educadora, deve se pautar em um paradigma educativo que ressignifique as relações humanas nos diferentes territórios, buscando construir relações harmônicas entre espaços e pessoas. A educação – para além da escola, se espalhando pelos outros espaços urbanos, muitos historicamente inacessíveis a uma boa parte da população – é o caminho democrático para construirmos sociedades que eduquem e sejam educadas por todos/as os/as seus/suas agentes.

A perspectiva hegemônica de educação tende a não oferecer as possibilidades formativas para educandos/as se tornarem cidadãos/ãs ativos/as em suas sociedades (MORIN, 2002). Essa educação, denominada por Paulo Freire de “bancária” (FREIRE, 2011) – pautada no acúmulo de conteúdos e informações, na pedagogia da resposta, na hierarquia entre sujeitos, na disciplina, no acatamento de regras autoritariamente estipuladas e na atuação de gestores/as escolares mais preocupados/as com as demandas administrativas do que com as questões pedagógicas – deve ser enfrentada.

Tal concepção bancária, hegemônica, tem como ânimo controlar o pensar e a ação, de forma a ajustar os sujeitos ao mundo, não fomentando a libertação do pensamento pela ação das pessoas na tarefa comum de refazer este mundo e torná-lo mais humano. “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo,

tanto mais se sentirão desafiados” (FREIRE, 2019, p. 98) – esse reconhecimento gera engajamento, pois é na relação entre indivíduos e mundo que a realidade se dá e se reconstrói. “O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se destaca e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio” (FREIRE, 2019, p. 100). É nesse momento que o “percebido destacado” se torna objeto de “admiração” dos/as homens/mulheres, de suas ações e seu conhecimento. Nesse sentido é que a prática bancária é fatalista, e a prática libertadora (sempre democrática) é problematizadora, propondo situações enquanto problemas, que vistos assim, possibilitam a busca de resoluções. Essa perspectiva emancipatória de educação propõe uma práxis libertadora, entendida como ação-reflexão-ação (FREIRE, 2002).

O alargamento da compreensão de educação para todos os territórios sociais é uma forma de enfrentamento, no qual a escola, não estando fechada em si, necessita ser um espaço de interação com toda a comunidade, toda a rede onde está inserida. Para realizar essa tarefa, a escola precisa fazer com que todos os/as envolvidos/as (professores/as, gestores/as, funcionários, estudantes, famílias e comunidade) sejam participantes das decisões, se posicionem sobre suas perspectivas, desejos e busquem, conjuntamente, construir os caminhos que trilharão. A escola deve, assim, ser administrada por meio de uma gestão democrática.

A complexidade das cidades na sociedade contemporânea: estímulos democráticos

As cidades são tanto sistemas espaciais quanto redes de comunicação, formando seus habitantes por meio de procedimentos que organizam a ocupação do espaço e de oportunidades para se informarem e comunicarem-se de forma ativa. O que vemos atualmente, como fruto do processo de urbanização pautado no fluxo de mercadorias – e não de pessoas – é uma urbanização que ‘desurbaniza’, por conta da expansão irracional e especulativa (CASTELLS, 1995).

A atual reorganização dos espaços urbanos e das redes de comunicação combina três movimentos: o enorme poder tecnológico e econômico dos meios de comunicação; o declínio dos organismos estatais de comunicação; e as pressões do mercado. Esses três elementos se encontram a serviço dos empresários, ou melhor, do mercado. O enfrentamento disso pode perpassar pela compreensão de que as sociedades contemporâneas são sociedades de conhecimento (CANCLINI, 2008) e não simplesmente sociedades de consumo. Como bem lembra Paulo Freire “As sociedades não são, estão sendo o que delas fazemos na História, como *tempo de possibilidade*. Daí a nossa responsabilidade ética por estarmos no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2019, p. 66, *grifos nossos*). Compartilhamos dessa esperança de sermos e fazermos o mundo, na qual reconhecer

a tragicidade de nosso tempo não significa uma rendição que gera posições fatalistas. Ao contrário, reconhecendo de forma crítica nossa realidade, nos colocamos de forma mais complexa perante as relações sociais, de forma que, banhados/as na esperança e na consciência de mudanças, nos movemos através de um otimismo crítico, em que as possibilidades são vistas como ‘inéditos viáveis’ e não como obstáculos intransponíveis reforçados pelo fatalismo do ‘o que é continuará sendo’.

Para que esse mundo inédito – que urge ser estabelecido como realidade para além da possibilidade – seja factível, é necessária uma participação democrática ativa e ampla dos/as diferentes atores/atrizes sociais. A democracia, com seu aprofundamento e aperfeiçoamento, é aliada na superação das injustiças sociais, sendo a forma de participação real da sociedade nas mudanças necessárias. Consolidar a democracia, dando respaldo a suas instituições, é fundamental para assegurar as reformas sociais, econômicas e políticas, colaboradoras no enfrentamento da hegemonia capitalista rumo a uma sociedade mais justa.

Educar para a cidadania numa perspectiva radical democrática é diferente do que historicamente fez a educação formal moderna. Isso vai além da formação da identidade nacional e dos conteúdos da famigerada disciplina Educação Moral e Cívica, conscientizando sujeitos sobre sua condição cidadã, detentora de direitos e deveres para consigo e a sociedade, ressaltando a importância da participação ativa nos rumos das questões cotidianas. Essa perspectiva atuante de cidadania é uma emancipação dos sujeitos de um sentimento de inércia (‘nada se pode fazer, as coisas assim são’), ou seja, é um empoderamento do indivíduo como cocriador de seu mundo.

A educação formal, a escola, os/as educadores/as e educandos/as tiveram, historicamente, concepções fundamentadas na conjuntura do que se chama modernidade, situada na segunda metade do século XIX e século XX, buscando afirmar e reproduzir a nova cultura dominante, burguesa e urbana. Os ‘sistemas educativos modernos’, como se convencionou chamá-los, enfatizavam a transmissão de conteúdos, valores e atitudes vinculados às normas sociais que estruturam o funcionamento da sociedade (TEDESCO, 2008). A própria ideia de formação do cidadão nasce no período de construção e consolidação dos Estados Nacionais, cuja ênfase na democracia estava nos aspectos simbólicos, nos rituais e no respeito à autoridade com a qual foram dotados/as atores/atrizes sociais e as instituições encarregadas de difundir e estabelecer as pautas de coesão social; ou seja, uma democracia atrelada, quase que exclusivamente, à aceitação das regras de disciplina social. Essa formação chamada cidadã teve seus conteúdos específicos (como a história dos grandes heróis nacionais), atores/atrizes-chave, além de desenhos institucionais e curriculares coerentes com suas finalidades (TEDESCO, 2008, p. 231).

No Brasil, durante a Primeira República e a formação do Estado republicano, houve uma preocupação com a expansão e a democratização do ensino, evidenciada nas discussões e discursos de parlamentares e presidentes. Num primeiro momento, havia

a necessidade de consolidar os ideais republicanos (de notável influência positivista), defendendo a educação para construir valores, diminuir o analfabetismo e, com isso, oportunizar o direito de votar e a própria manutenção do sistema político. Em um segundo momento, a educação foi convocada para contribuir com o processo, ainda incipiente, de industrialização nacional, por meio da qualificação de mão de obra. Nesse período, a educação apresentou duas funções diferentes, mas complementares: a formação do/a cidadão/ã nacional, com seus direitos básicos políticos; e a formação do/a trabalhador/a nacional (SHIGUNOV NETO, 2015). Essa concepção de cidadania atrelada ao direito ao trabalho direcionou a educação formal para tendências tecnicistas, em que a formação humana se restringe ao treinamento profissional, excluindo-se a própria capacidade crítica do sujeito ser cidadão, como na concepção ampla apresentada na Constituição Brasileira de 1988 (LUCKESI, 1990).

É fundamental substituir a concepção de consumidor/a pela de cidadão/ã, entendendo que todas e todos, além de indivíduos portadores de direitos e deveres na sua forma definida pelo Estado, têm voz na determinação política, contribuindo na construção dos caminhos legais que regem determinada sociedade:

Ou seja, a cidadania se refere à capacidade de influenciar a atividade do Estado e de participar da definição e da administração da lei e da ordem. Para exercitar na prática tal influência, os cidadãos devem refutar de certo grau de autonomia com referência à regulação. Deve haver, em outras palavras, limites à capacidade do Estado de interferir nas ações dos indivíduos (BAUMAN & MAY, 2010).

Nessa relação entre Estado e indivíduos, os principais obstáculos encontrados para a real participação democrática (condição fundamental para o exercício da cidadania) são o chamado 'complexo de tutela' e as 'atitudes terapêuticas' do Estado. O complexo de tutela se refere à tendência de tratar sujeitos como incapazes de determinar o que para eles/elas é bom e agir de maneira que lhes seja mais interessante. As atitudes terapêuticas do Estado se referem à inclinação das autoridades em tratar as pessoas como médicos/as tratam pacientes, ou seja, pessoas com problemas que elas mesmas não poderiam resolver. Nessa lógica, seriam necessárias orientações de especialistas para resolver os problemas de pacientes, os/as excluindo das tomadas de decisões, por não terem habilidades necessárias para lidar com as questões que os/as influenciam diretamente. O Estado acaba por ver os indivíduos como objetos de regulação (BAUMAN & MAY, 2010).

A cidadania carrega em si uma tendência a resistir à posição de comando aspirada e alavancada pelo Estado. Ao refletir sobre nossas ações, tendemos a nos considerar auto-determinados/as, seres autônomos/as dotados/as de habilidade e capacidade para agir de acordo com nossos objetivos pessoais. Porém, isso presume que somos os/as manipuladores/as do ambiente e não, ao contrário, manipulados/as por ele. Manipulador/a ou manipulado/a, ambas as compreensões são simplistas, pois nem estamos separados/as do todo, a ponto de não sermos influenciados/as e limitados/as pelos outros e/ou por

circunstâncias, e nem somos reféns das determinações sociais e ambientais; mas sim, somos o produto de nossa interação com outros/as e com os ambientes que vivenciamos.

Paulo Freire, em 1995, quando escreveu *À sombra dessa mangueira*, já anunciava as relações entre educação, cidadania e cidade: “fala-se muito hoje, e não apenas no Brasil, de cidadania, de educação e cidadania. Fala-se, vale dizer, da luta pela democracia, pela presença atuante e crítica das classes populares nos destinos da cidade” (FREIRE, 2019, p. 125). Democratizar cada vez mais a sociedade começa pelo enfrentamento das injustiças que impossibilitam a igualdade entre todos/as os/as cidadãos/ãs, significa lutar contra fome, desemprego, saúde e educação. Problemas esses que implicam a redefinição do papel do Estado (e suas instituições), das cidades e da educação, superando a visão economicista burocrática em favor de uma prática de educação condizente com valores democráticos e de justiça social. A prática educativa exemplarmente democrática, em todos os níveis de ensino, é um dos principais meios para a conscientização cidadã¹.

Cidades Educadoras

A noção de Cidade Educadora começou a aparecer na bibliografia no ano de 1973, com seus princípios apresentados na obra *Aprender a ser*, de Edgar Faure. Em 1989, a cidade de Barcelona buscou essa ideia, construindo uma proposta que integrava educação formal, não formal e informal para todos/as os/as cidadãos/ãs, revelando um compromisso político, ético e democrático de educação, vinculado a famílias, ruas, associações de bairro, indústrias culturais, empresas, instituições e coletivos (BELLOT, 2008). A cidade passou a ser entendida como espaço de interações e de direito a usufruto por todos/as, com uma arquitetura planejada, com menos violência, maior acessibilidade e preocupação com a resolução democrática de suas demandas, por meio de organizações de bairro, coletivos e participação cidadã, sendo todos os espaços entendidos enquanto potenciais locais de aprendizagem e interação sociocultural (MARAGALL, 2008).

Pensar em Cidades Educadoras é afirmar que toda a cidade dispõe de incontáveis possibilidades educativas, mas que também pode ser foco de deseducação. Para educar, deve apresentar uma intencionalidade nesse sentido, entendendo todos os seus recursos (espaços, pessoas, instituições etc.) como possíveis processos pedagógicos que possibilitem a formação humana integral, de forma humanizadora e cidadã. Falar em ‘formação humana humanizadora’ pode parecer redundante, mas as características da compreensão hegemônica de educação acabam por negligenciar a própria humanidade do/a educando/a ao restringi-lo/a a uma ‘tábula rasa’, propenso/a a ser passivo/a na tarefa de acumular conteúdos sem significância para sua vivência do/no dia a dia.

É fundamental a construção da “curiosidade epistemológica”², através da postura crítica implicada no diálogo, e sua preocupação com a apreensão da razão de ser do objeto

em análise, mediada pelos sujeitos. A distância entre a educação tradicional e o desenvolvimento dessa curiosidade é preocupante. Temerário é que a curiosidade à qual se chega com a prática educativa tem sido reduzida à pura técnica, gerando uma curiosidade castrada, não indo além de uma posição cientificista e não científica do mundo (FREIRE, 2019, p. 141).

Para ser educativa, a rua se transforma em *locus* de ações coletivas, intencionais, de grupos que exploram a cidade e seus múltiplos territórios de forma pedagógica, política e cultural. Nessa perspectiva, a instituição escolar se insere em redes educativas que configuram esse espaço da cidade, e a própria cidade é encarada como um espaço educativo. Esse enfoque situa a rua e a escola como territórios educativos complementares (MOLL, 2008). A importância da relação entre cidade e escola para a formação de cidadãos/ãs atuantes na defesa e na ampliação da democracia se mostra como alternativa de enfrentamento da realidade como dada. “É a partir da realidade concreta com que as gerações que chegam se defrontam que se torna possível a articulação dos sonhos de recriação ou de transformação da sociedade” (FREIRE, 2019, p. 59).

Gestão escolar democrática

A gestão escolar de cunho democrático pressupõe a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos ali realizados, ou seja, professores/as, estudantes, funcionários/as, familiares e responsáveis, além de toda a comunidade onde a escola está inserida. Trata-se de uma gestão participativa, na qual os/as envolvidos/as contribuem com os caminhos escolhidos tanto administrativamente (prioridades de reformas, construções de áreas de esporte, laboratórios e bibliotecas, dentre outras possibilidades de melhorias de infraestrutura), quanto pedagogicamente (por exemplo, apresentando as demandas reais da comunidade escolar, encarando-as como temas geradores e situações-problema para o trabalho didático).

A participação democrática de toda a comunidade escolar se apresenta como possibilidade de desenvolvimento da consciência de cidadania, mostrando que as mobilizações em torno das problemáticas reais de nossa vida possam e devem ser discutidas para que se encontrem soluções conjuntas. Esse exercício de participação e reflexão direta é o fundamento da atuação democrática, na microesfera da escola ou mesmo na macroesfera do país.

Para esta análise, buscaram-se as contribuições de uma gestão democrática no desenvolvimento de um *modus operandi* democrático na sociedade, tanto na perspectiva de consciência da importância da participação ativa, quanto da ocupação democrática dos múltiplos territórios que formam as cidades e os campos (ideia para a qual a Cidade Educadora oferece respaldo). A partir dessas duas contribuições, conscientização na

participação democrática e ampliação dos espaços de sociabilização com intencionalidade pedagógica, é que propomos a importância da gestão democrática como colaboradora no desenvolvimento de uma cidadania inclusiva.

Ainda prevalece o medo da rua e a insegurança em relação aos espaços públicos, mantendo deles afastada boa parte da população – por falta de acesso ou por conta da violência que prevalece quando a cidade não é vivenciada em suas múltiplas dimensões por seus/suas cidadãos/ãs. A impossibilidade ainda viva de as cidades oferecerem espaços diversos de formação humana mantém a escola como o espaço principal de aprendizagem e sociabilidade para crianças e jovens (principalmente os das camadas sociais marginalizadas cultural e socioeconomicamente), um espaço de convivência, construção identitária e, talvez sua função mais importante, espaço onde novas formas de ver o mundo assumem caráter de possibilidade. Para muitas dessas crianças e jovens, a escola é o principal espaço comunitário que reflete a cidade e sua diversidade (MOLL, 2008).

Assim como a cidade deve ser realmente democrática, a escola tem que se pautar por uma organização na qual todos/as os/as envolvidos/as participem ativamente. Nesse sentido, a gestão democrática pode ser compreendida como:

um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 125).

Sendo assim, a escola como instituição educativa formal deve se tornar espaço de humanização, conexão entre os territórios da cidade e desenvolvimento de diferentes habilidades, pois várias vezes, será só através dela que muitos/as estudantes terão acesso a bens culturais, científicos, tecnológicos e artísticos produzidos pela humanidade (LIBÂNEO, 2013). A proliferação dos espaços com potencialidade e intencionalidade educativas, defendidos pela ideia de Cidade Educadora, não tira da escola a centralidade da educação formal, mas aperfeiçoa a valorização das aprendizagens não formais e informais, abrindo espaço a uma educação para a vida e por toda a vida.

Nessa perspectiva, precisamos ocupar os territórios urbanos, praças, parques, centros comunitários, centros de esporte, museus, teatros, cinema e demais locais, com intencionalidade educativa. Ampliando os processos educativos para além dos muros da escola, se possibilitam o pertencimento e o entendimento da complexidade do ambiente urbano, além da participação nas múltiplas possibilidades que as cidades oferecem para a formação por toda a vida. Ter essa consciência cidadã demanda que seus habitantes participem

democraticamente dos destinos de sua cidade, que aprendam a se organizar de forma coletiva, buscando ser agentes dos caminhos que seus territórios assumem.

Os/as gestores/as das escolas, por participarem de inúmeros conselhos, colegiados, círculos e, especialmente, pelo estreito relacionamento com as comunidades escolares, podem ser agentes de articulação entre essas e o poder público. Além disso, ao abrirem a participação democrática nas discussões sobre os caminhos da escola, colaboram para a conscientização do quanto essa participação influencia nos rumos das questões nas quais estão envolvidos/as diretamente; é a consciência primeira, que traz à tona a importância da democracia enquanto lugar de fala e ação.

No caso das escolas no campo, por exemplo, elas se tornam o eixo das comunidades; quando há alguma necessidade, seja de atendimento médico, psicológico ou melhoramento de estradas, a escola e seus/suas gestores/as são procurados/as, até mesmo em inundações, quando as famílias sofrem prejuízos, mesmo que tais gestores/as não possam resolver esses problemas. Quando as famílias buscam informações e solicitam apoio das esferas públicas, esses momentos se tornam oportunidades para o desenvolvimento da participação cidadã democrática, e a escola pode e deve cooperar para que as famílias se organizem. Tal cooperação passa pelo oferecimento de formas de participação coletiva, que se desenvolvem e se aprimoram no dia a dia escolar.

Desta forma, cabe salientar que a gestão democrática da escola pública desempenha um papel além do administrativo e também possibilita explorar o território por meio desses vínculos estabelecidos. A gestão tem a possibilidade de promover eventos, encontros e parcerias com as comunidades; essa articulação suscita a organização para outras participações e ações coletivas além dos muros da escola e da comunidade, ou seja, trilhar caminhos para a participação democrática na sociedade.

Os desafios da gestão pública e democrática são muitos, mas para além dos processos administrativos, olhar para o aspecto pedagógico é de fundamental importância para a construção de um projeto educativo voltado ao exercício da cidadania. Ao propor a participação da comunidade escolar nas decisões, através de rodas de conversa, consultas públicas, mobilização de mutirões para melhorias e conscientizações, os/as gestores/as caminham para a ampliação dos trabalhos pedagógicos voltados para uma educação mais ampla e cidadã, de acordo com a reflexão de Dermeval Saviani:

Assim, quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores (SAVIANI, 2014, p. 15).

As ações nas escolas precisam ser feitas a partir de um horizonte democrático, no qual professores/as se sintam motivados/as para a participação nos processos de escolha e sejam protagonistas na articulação de projetos com a comunidade. Nesse sentido, ancorados/as na ideia de Paulo Freire – na qual o diálogo constante é imprescindível para a construção das aprendizagens e é primordial para o desenvolvimento da liberdade, da autonomia e da democracia – refletimos:

O diálogo é uma exigência existencial, e, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

O autor apresenta a relevância que os diálogos possuem para a reflexão e a transformação do meio em que estamos inseridos/as. Sendo assim, ao levar para a comunidade escolar (professores/as, estudantes, pais, mães e funcionários/as) as decisões referentes às mudanças organizacionais, é possível ter acesso a posições diferentes, o que enriquece os debates e contribui para o envolvimento e o aceite do novo, além de possibilitar a avaliação das propostas através de uma reflexão conjunta.

Considerações finais

É imperativo entender que:

La responsabilidad con el futuro nos impone una tarea fundamental: comprender lo que está pasando para construir nuevas miradas sobre las tensiones, los desafíos y los límites de nuestras prácticas y sobre el diseño de otras posibilidades para la vida en la escuela, en la comunidad y en la ciudad³ (MOLL, 2008, p. 224).

A proposta das Cidades Educadoras, vinculada a uma democracia realmente participativa, abre inúmeras possibilidades na perspectiva de humanizar as cidades e seus territórios por meio de um viés pedagógico que nos permita “ser mais” (FREIRE, 2002) como indivíduos e sociedades. Cada vez mais nos damos conta de que indivíduos se educam e são educados em diversos espaços sociais; a presença nos espaços que transcendem o mundo privado são ferramentas eficazes na colaboração para o desenvolvimento da conscientização de crianças, jovens e adultos/as em relação a sua condição de cidadãos/ãs.

Dessa forma, um território compreendido como educativo, composto por atores/atrizes, espaços e tempos diversos, colabora para o desenvolvimento de todo o potencial humano; possibilita a vivência da diversidade e, ao mesmo tempo, a construção de identidades coletivas. Quando pensamos no papel da escola como um espaço físico de aprendizagem, reconhecemos sua importância nos processos educativos dos sujeitos,

porém, ela não é única a exercer essa atividade formativa dentro de uma sociedade. Enquanto seres, vamos nos formando humanos durante toda a vida, e em todas as nossas relações com os/as outros/as e o mundo, o transcorrer da vida se dá em múltiplos espaços sociais – e em cada um deles construímos as mais diversas aprendizagens (FREIRE, 2011). Sabendo dessa condição de eternos/as aprendizes, reconhecer e utilizar a multiplicidade de espaços com uma intencionalidade pedagógica se mostra como estratégia para uma formação cidadã para a vida e por toda a vida (MOLL, 2012).

Uma gestão democrática escolar, por si só, pode ser agente formador da cidadania e do seu maior fundamento: a participação ativa dos sujeitos na tomada dos rumos de suas vidas na coletividade. Ela exerce essa função ao possibilitar a conscientização na participação democrática e a ampliação dos espaços de sociabilização com intencionalidade pedagógica, sendo colaboradora do desenvolvimento de uma cidadania inclusiva, que vê nos diferentes territórios das cidades e dos campos espaços de direitos e deveres a serem respeitados por todos.

Para a gestão democrática escolar construir possibilidades de colaboração numa educação libertadora cidadã, o currículo não deve ser homogêneo e fora da realidade desses sujeitos. Sabendo que a educação é diálogo, ou seja, inerentemente dialógica, é na interação entre as pessoas envolvidas que ela alcança sua condição *sui generis*. Esse diálogo começa na busca do conteúdo programático e não apenas quando educador/a-educando/a se encontra com educando/a-educador/a em uma situação pedagógica; o diálogo começa em torno da pergunta que vai dialogar com eles/elas (FREIRE, 2019).

Nessa perspectiva freiriana, é a partir de situações concretas presentes, existenciais – reflexo das inquietações e aspirações dos sujeitos envolvidos – que se organiza o conteúdo programático. É na realidade em que estamos inseridos, na consciência que dela temos, que se busca sobre o que se deve refletir criticamente. Esse momento é o início do diálogo numa educação como prática da liberdade. Momento em que o “universo temático” é investigado, a partir do conjunto de seus “temas geradores”, essa investigação dialógica é também conscientizadora, ao proporcionar a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos sobre esses (FREIRE, 2019, p. 121).

Esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 2019, p. 130).

As cidades e os campos, em seus múltiplos territórios, são fontes de reflexão e diálogo, são os espaços onde a vida acontece nas diversas relações que os indivíduos fazem entre si e com o mundo. Constituem a materialidade na qual agimos e pela qual somos afetados, nesse processo de nos relacionarmos para sermos o que somos e o que podemos vir a ser. Ocupar e refletir sobre esses territórios oferece temas geradores, que conscientizam

sobre as situações reais e problematizam as situações–limite, de forma a perceber como nelas estamos inseridos/as e como delas podemos nos emancipar (FREIRE, 2019). Esse processo de conscientização faz perceber a importância de nossa reflexão e ação sobre/com o mundo, construindo as bases para a formação cidadã participativa (e, por que não, combativa).

Para se tornar agente de formação cidadã democrática, a escola deve mobilizar e ampliar os processos de participação da comunidade nas decisões, além de incorporar as práticas articuladas aos demais territórios de cidades e campos. A democracia deve ser vivida no dia a dia da escola e da cidade como possibilidade de organização política coletiva; na ocupação dos espaços públicos, que devem ser seguros e com qualidade; na conquista da justiça social, através do enfrentamento do processo de deseducação, uma geração após a outra, do *modus operandi* que normaliza a cidade como lugar de opressão e desigualdade, impossibilitando as condições para sermos mais como pessoas, cidades e sociedade.

Recebido em: 19/09/2022; Aprovado em: 12/10/2022.

Notas

- 1 Paulo Freire propõe que a escola e o currículo sejam pautados por discussões democráticas, tanto na organização do dia a dia escolar, quanto na inserção de conteúdos que gerem reflexão sobre a importância da democracia enquanto espaço de disputa de projetos de país e necessidades práticas. Aponta alguns conteúdos que possibilitam essa inserção da prática democrática ativa e participativa na discussão dos rumos da sociedade: história da democracia, debates de democracia e ética, democracia e organização das classes populares, eleições (sua forma e importância), a democracia no Brasil, democracia e tolerância, forças políticas antagônicas, conciliação e projetos de governo (alianças e suas conjunturas, entre outros que avancem a consciência democrática) (FREIRE, 2019).
- 2 Paulo Freire faz uma diferenciação entre curiosidade castrada, curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica (ou crítica). A curiosidade epistemológica provém da postura crítica implicada no diálogo aberto, através da “preocupação nele contida com a apreensão da razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos” (FREIRE, 2019, p. 141). A distância entre a prática educativa hegemônica e a prática crítico-libertadora construída com tal curiosidade é preocupante, por conta da redução da educação à pura técnica, fomentando uma curiosidade castrada, negligenciada e mesmo marginalizada no processo pedagógico. Já a curiosidade ingênua é aquela que temos no dia a dia, que não vem acompanhada de uma reflexão crítica e científica sobre a questão em análise e se relaciona diretamente com o senso comum.
- 3 A responsabilidade com o futuro nos impõe uma tarefa fundamental: compreender o que está acontecendo para construir novos olhares sobre as tensões, os desafios e limites de nossas práticas e sobre o delineamento de outras possibilidades para a vida na escola, na comunidade e na cidade (tradução livre dos/as autores/as).

Referências

- BAUMAN, Zygmunt & MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BELLOT, Pilar Figueras. Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p. 17-21.
- CANCLINI, Néstor García. Comunicaciones, conocimiento y ciudad: un debate intercultural. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p.159-168.
- CASTELLS, Manuel. *La ciudad informacional*. Madri: Alianza, 1995.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. La educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO, 1973.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *À sombra dessa mangueira*. 12 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARAGALL, Pasqual. La ciudad de las personas. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p. 13-16.
- MOLL, Jaqueline. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p. 217-226.
- MOLL, Jaqueline. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. In: SAVIANI, Dermeval. *O lunar de Sepé*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 85-99.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre. *História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais*. São Paulo: Salta, 2015.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.
- TEDESCO, Juan Carlos. Educación y sociedad justa. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p. 229-235.

Cidades Educadoras e a educação científica como possibilidade para a educação integral

Educating Cities and science education as a possibility for integral education

Las Ciudades Educadoras y la educación científica como posibilidad de formación integral

 **CARLOS WAGNER COSTA ARAÚJO***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 **MARCOS ANTONIO PINTO RIBEIRO****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 **ILDA RENATA SILVA AGLIARDI*****

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório- RS, Brasil.

 **LUCIANA DOS SANTOS CELIA******

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

RESUMO: O presente ensaio faz parte da pesquisa de doutorado desenvolvida por um dos/as autores/as e propõe analisar e discutir as cidades que educam em interlocução com territórios que educam. A pesquisa é bibliográfica e documental, a partir do encontro com as teorias de Paulo Freire, Theodor Adorno e Anísio Teixeira, na perspectiva da educação crítica, emancipatória, democrática, libertadora

* Mestre em Educação em Ciências. Pesquisador do Museu de Ciência Ricardo Ferreira e integrante do Grupo de Pesquisa Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces. *E-mail:* <wagneraraunivasf@gmail.com>.

** Mestrando em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor de Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e diretor do Museu de Ciência Ricardo Ferreira. *E-mail:* <marcospribeiro@gmail.com>.

*** Mestre em Educação. *E-mail:* <ilda-agliardi@uergs.edu.br>.

****Mestre em Educação em Ciências. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces. *E-mail:* <lucianascelia@gmail.com>.

e sem privilégios. Além disso, investiga como as temáticas educação integral e educação científica dialogam com as Cidades Educadoras. Os entrelaçamentos dos temas podem corroborar políticas de educação científica nos espaços científico-culturais de cidades que são ou pretendem ser educadoras tendo a ciência como leitura de mundo.

Palavras-chave: Cidades Educadoras. Educação integral. Educação científica.

ABSTRACT: This essay is part of the doctoral research developed by one of the authors and it aims to analyze and discuss the cities that educate in dialogue with territories that educate. The bibliographical and documental research is based on the theories of Paulo Freire, Theodor Adorno and Anísio Teixeira under a critical, emancipatory, democratic and liberating perspective of education without privileges. In addition, it investigates how the themes of integral education and scientific education dialogue with Educating Cities. The interweaving of the themes can corroborate science education policies in the scientific-cultural spaces of cities that are or intend to be educating ones having science as the reading of the world.

Keywords: Educating Cities. Integral education. Scientific education.

RESUMEN: Este ensayo es parte de la investigación doctoral desarrollada por uno/a de los/as autores/as y propone analizar y discutir las ciudades que educan en diálogo con los territorios que educan. La investigación es bibliográfica y documental, a partir del encuentro con las teorías de Paulo Freire, Theodor Adorno y Anísio Teixeira, en la perspectiva de una educación crítica, emancipadora, democrática, liberadora y sin privilegios. Además, investiga cómo los temas de educación integral y educación científica dialogan con las Ciudades Educadoras. El entrecruzamiento de las temáticas puede corroborar políticas de educación científica en los espacios científico-culturales de ciudades que son o pretenden ser educadoras, con la ciencia como lectura del mundo.

Palabras clave: Ciudades Educadoras. Educación integral. Educación científica.

Introdução

A coisa mais bonita que o homem pode experimentar é o mistério e o desconhecido. É esta a emoção fundamental que está na raiz de toda a ciência e de toda a arte. Foi a experiência do mistério e o medo do desconhecido que fez surgir as religiões. A certeza de que existe algo que não podemos alcançar, ou entender. Esta certeza e esta emoção são o alicerce da verdadeira religiosidade, da ciência e da arte.

(Albert Einstein, 1981, p. 09).

Esse ensaio visa pontuar algumas questões sobre as Cidades Educadoras, que chamamos de territórios¹ que educam. A Pedagogia da Pergunta proposta por Paulo Freire (1985) possibilitou iniciar nossas reflexões e debates sobre as cidades que educam. Não queremos acusar, denunciar, expor as feridas e mazelas das cidades ‘educadoras’ que fazem parte da Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE e detêm esse título. Tampouco queremos negar diretrizes, preceitos e utopias presentes nos princípios da *Carta das Cidades Educadoras de Barcelona*.² O que queremos é discutir e enfatizar que a compra ou concessão de um título não torna uma Cidade Educadora. Mas o que faz uma cidade ser educadora?

Colocamos as seguintes questões: como uma cidade detém o título de Cidade Educadora se nega os direitos fundamentais, dentre eles a educação? A *Carta das Cidades Educadoras*, no seu segundo princípio, diz: “A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo” (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 04). Mas será que uma cidade cuja população legitima pautas conservadoras, fascistas, racistas, machistas e misóginas é, de fato, educadora? A cidade “deverá contribuir para a correção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis” (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 04).

De acordo com a *Carta*, uma Cidade Educadora, além de possuir personalidade, conhece seu território, seus/suas cidadãos/ãs e promove a cidadania através de ações que visam uma formação integral. O modelo das cidades que encontramos coincide com um modelo de sociedade que é excludente, desigual, perverso e historicamente escravocrata, no qual uma parcela pequena da população possui os meios de produção e detém o poder, em detrimento de uma maioria pobre, que sobrevive miseravelmente.

David Harvey nos ajuda a pensar sobre esse modelo, quando afirma: “O direito à cidade não é um direito individual exclusivo, mas um direito coletivo concentrado” (HARVEY, 2014, p. 246). O autor também aponta que a cidade tradicional que imaginamos foi implodida e morta pela urbanização capitalista descontrolada, mediante o processo desenfreado de acumulação do capital que ela financia e expande.

O quinto princípio da *Carta* diz que “os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação” (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 05). Porém, a evasão e o fracasso escolar são naturalizados. Será que é legítimo deter o título mesmo abandonando e não cuidando de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as? Uma cidade só será educadora de fato na pluralidade, na diversidade e na liberdade. Onde a democracia seja um exercício rotineiro. Será que uma cidade pode ser educadora numa relação opressora? A resposta só seria sim se houvesse um processo de estímulo à libertação dos/as oprimidos/as. Uma cidade pode ser educadora quando os/as educadores/as são mal remunerados/as e não valorizados/as? Uma cidade é educadora quando não cuida dos problemas ambientais? Uma cidade pode ser educadora sem priorizar investimentos em espaços científico-culturais?

O termo *título*, vale ressaltar, nos remete à Idade Média, quando fidalgos recebiam do rei um pedaço de terra para comandar, administrar e gerir, recebendo em troca atributos de conde/condessa, marquês/marquesa, duque/duquesa, visconde/viscondessa e barão/baronesa.

Para uma cidade ser de fato educadora, muitos são os fatores que permeiam esse processo e, de acordo com Carmen Gómez-Granel e Ignacio Vila: “É evidente que qualquer iniciativa destinada a promover um projeto Educativo de Cidade deve contar com o impulso inicial da administração local” (GÓMEZ-GRANEL & VILA, 2003, p. 33). No entanto, um projeto com essa característica deve ser coletivo, com envolvimento de toda a cidade.

No Brasil, são 24 os municípios que detêm o título e são consideradas Cidades Educadoras: Araraquara/SP, Camargo/RS, Carazinho/RS, Curitiba/PR, Gramado/RS, Guaporé/RS, Guarulhos/SP, Horizonte/CE, Maraú/RS, Mauá/SP, Nova Petrópolis/RS, Passo Fundo/RS, Porto Alegre/RS, Raul Soares/MG, Santiago/RS, Santo André/SP, Santos/SP, São Bernardo do Campo/SP, São Carlos/SP, São Gabriel/RS, São Paulo/SP, Sarandi/RS, Soledade/RS, Vitória de Santo Antão/PE. A partir dos indicadores expostos na tabela abaixo, podemos dizer que o título de Cidade Educadora não necessariamente melhora as condições das cidades. O que faz uma Cidade Educadora verdadeiramente é um projeto de cidade que coincida com o projeto de sociedade, na perspectiva de formar cidadãos/ãs conscientes e pertencentes ao seu território. Gómez-Granel e Vila seguem afirmando que “esse projeto necessita de cumplicidade e envolvimento da comunidade, em uma perspectiva educativa, cultural e social, atuando em múltiplos setores como sindicatos, associações e universidades, etc.” (GÓMEZ-GRANEL & VILA, 2003, p. 33).

Tabela 1: Indicadores populacionais, sociais e educacionais das Cidades Educadoras brasileiras

Cidade Educadora	Hab/ IBGE/21	IDEB 2019	IDHM 2020	Analfabetismo 2010
Araraquara/SP	238.339	6,7	0,815	3,3
Camargo/RS	2.750	6,0	0,736	7,6
Carazinho/RS	62.413	6,3	0,766	3,9
Curitiba/PR	1.948.626	5,0	0,823	2,1
Gramado/RS	36.844	6,0	0,764	2,5
Guarulhos/SP	1.379.182	5,0	0,763	3,8
Guaporé/RS	26.199	6,4	0,765	2,9
Horizonte/CE	68.529	6,9	0,658	15,3
Maraú/RS	45.523	6,3	0,774	2,6
Mauá/SP	477.552	6,7	0,766	3,9
Nova Petrópolis/RS	21.717	5,9	0,780	2,5
Passo Fundo/RS	204.722	5,7	0,776	3,3
Porto Alegre/RS	1.492.530	5,1	0,805	2,2
Raul Soares/MG	23.663	6,7	0,665	13,7
Santiago/RS	49.360	6,5	0,766	4,1
Santo André/SP	721.368	6,5	0,815	2,9
Santos/SP	433.656	5,8	0,840	2,2
São Bernardo do Campo/SP	844.483	6,9	0,805	2,9
São Carlos/SP	254.484	7,1	0,805	4,7
São Gabriel/RS	62.187	4,9	0,699	8,0
São Paulo	12,33	6,3	0,805	3,1
Sarandi/RS	24.763	6,2	0,777	4,8
Soledade/RS	31.067	6,0	0,731	8,7
Vitória de Santo Antão/PE	140.389	4,2	0,640	21,6

Fonte: IBGE, 2020; INEP, 2011; tabulação construída pelos/as autores/as.

A tabela acima apresenta disparidades e contradições com relação aos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2011), do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM (IBGE, 2020) e índice de analfabetismo – IBGE (2020). Os indicadores têm suas limitações, mas servem como instrumento para

contrapor os índices das cidades que recebem o título de Cidades Educadoras no Brasil. Como uma cidade pode ser considerada 'educadora' e receber essa titulação enquanto sua realidade é bem diferente do que podemos considerar como educadora? As taxas de analfabetismo expostas na tabela mostram que a educação não é uma prioridade de fato nesses municípios. É fato que o projeto neoliberal norteia as políticas públicas e pauta o modelo de desenvolvimento que, a cada dia, se revela insustentável, com injustiça social e descomprometimento de gestores/as com o processo de transformação e mudanças (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004).

As reflexões evidenciadas aqui não se restringem a uma discussão apenas teórica, metodológica e de fundamentos sobre cidades e territórios que educam. Mas pretendemos inserir aspectos da Educação Científica, sobretudo o reconhecimento da necessidade de termos referenciais que contribuam para consolidar uma educação integral que dialogue com lutas e anseios sociais dos sujeitos que compõem os territórios educadores. Propomos um resgate de matrizes históricas, com Paulo Freire (1985, 1987, 2001); Theodor Adorno (2021); e Anísio Teixeira (1971), através dos conceitos de uma *educação crítica, emancipatória, democrática, libertadora e sem privilégios*.

Como referencial teórico para a educação científica e o ensino baseado na investigação, serão utilizados os seguintes autores/as: Georges Chapark (2006); Pedro Demo (2015); Para a educação integral, vamos trabalhar com Jaqueline Moll (2009, 2012) e outros/as autores/as. Dedicamos especial atenção às comunidades educadoras, numa perspectiva de território³ que educa e se educa, com respeito às identidades e nas condições de sujeitos de direitos: i) à educação integral, tempo-escola e tempo-comunidade; ii) ao conhecimento e à cidade; iii) a uma vida harmônica em consonância com o ambiente; iv) a uma escola com justiça curricular, que o reconheça desde seus modos de vida, sua cultura, suas lutas.

Educação, cidades e territórios como direitos

Maria da Glória Gohn (2010) conceitua a educação como algo que está além da escola. No ambiente escolar, a educação é certificadora. Nos espaços informais, aprendemos através de nossas relações, com a família e amigos/as. Nos espaços não formais, a educação ocorre pelas trocas, pelas experiências compartilhadas nos espaços coletivos e em grupos, como museus, bibliotecas, entre outros. Para a autora, a educação não formal

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Os espaços não formais ou informais, como as feiras e clubes de ciências, consistem em estratégias e recursos didáticos para a transformação do ensino de ciências em um processo mais investigativo, interativo e humanístico. Para Gohn, esses espaços têm “uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (GOHN, 2006, p. 29). Esses espaços científico-culturais⁴ vão além dos locais propriamente ditos, eles são a cidade, o território, o bairro e suas singularidades.

O conceito de cidade pode ser discutido sob muitos aspectos. Cada cidade tem sua identidade e características, a partir das relações e ligações que nela são estabelecidas. As pessoas que habitam a cidade se sentem pertencentes a ela, uma vez que habitar é mais do que morar, é criar laços e estabelecer relações. Para David Harvey: “A cidade é o lugar onde pessoas de todos os tipos e classes se misturam, ainda que relutante e conflituosamente, para produzir uma vida em comum, embora perpetuamente mutável e transitória” (HARVEY, 2014, p. 134). O autor constata que as pessoas usufruem da cidade conforme seus desejos e necessidades, pois ela é um todo constituído por partes. Esse processo de constituição envolve diferentes fatores, como as lutas políticas e sociais. A questão de classes está presente, pois ao mesmo tempo em que os espaços são coletivos, existe certa distinção ‘velada’ sobre quais espaços cada um/a pode ou não frequentar, a partir de sua classe social.

Para Michel Agier, “a cidade já não é considerada ‘uma coisa’ que eu possa ver nem ‘um objeto’ que eu possa apreender como totalidade. Ela transforma-se num todo decomposto, um holograma perceptível, apreensível e vivido em situação” (AGIER, 2011, p. 38). A cidade vai se construindo e se recriando a partir dos encontros. Para o autor: “São as pessoas que fazem a cidade, os grupos sociais que fazem a cidade, e não a cidade que faz a sociedade. E é este ‘fazer a cidade’ que se observa nas relações sociais, em diferentes formas de sociabilidade, que é preciso decifrar melhor” (AGIER, 2011, p. 55).

No presente texto, o nosso conceito de território está para além do espaço; assim, concordamos com Rogério Costa quando ele explica que “o território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual o sujeito se sente ‘em casa’” (COSTA, 2012, p. 121). Territórios que educam, portanto, estão para além dos espaços da escola. A escola é um dos espaços, mas não dá conta de tudo sozinha. Ela precisa agregar forças com outros espaços, outras instâncias e instituições. Nesse sentido, Gadotti diz que “a cidade é a nossa primeira instância educativa. É ela que nos insere em um país e em um mundo em constante evolução” (GADOTTI, 2008, p. 30). Jaqueline Moll complementa, enfatizando a importância da articulação e da intersetorialidade entre os espaços e territórios:

Baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais e dinamizar as relações escola/comunidade, comunidade/escola, professores/agentes culturais, agentes culturais/professores, políticas educacionais/políticas sociais, entre outras (MOLL, 2012, p. 142).

Essa perspectiva, de baixar os muros da escola, precisa de intencionalidade, planejamento, enfrentamento, convivência da comunidade escolar e, conseqüentemente, dos organismos governamentais que organizam a educação, para um processo de transformação; tudo isso a partir do diálogo e da abertura da escola para a relação com seu território, buscando uma articulação entre os espaços que educam e promovem relações na comunidade. Essa articulação fortalece vínculos e promove educação.

Educação crítica, emancipatória, democrática, libertadora e sem privilégios

Neste tópico, vamos dialogar com Anísio Teixeira, Theodor Adorno e Paulo Freire, intelectuais que manifestaram e denunciaram injustiças, explorações e uma educação autoritária, com privilégios – os três condenados ao exílio. Essa educação autoritária se reflete no modelo de cidade. Para uma cidade e uma sociedade mergulhadas na anticiência e na antivacina, recomendamos uma ‘imunização’ e ‘antídotos’ anisianos, freireanos e adornianos.

Segundo Anísio Teixeira, em seu último texto, publicado em *Cultura e Tecnologia* (1971): “A educação é um reflexo desse mundo. É ele que separa a educação humanística da educação científica, a educação geral da educação para a profissão e a vocação, a educação de ciência pura da educação tecnológica” (TEIXEIRA, 1971, p. 15). Há, de fato, uma separação entre a arte e as demais formas de educação. O patrono da escola pública brasileira defende também que “é pela cultura, assim concebida, que o homem vai ganhar o controle da situação extremamente complexa em que está a viver” (TEIXEIRA, 1971, p. 16-17). A cultura é dinâmica, não estática, está em constante mudança, e é nela que as pessoas tomam consciência, através da educação.

Para Anísio Teixeira, “a ciência, melhor diria, o método científico produz o conhecimento positivo, a filosofia produziria a sabedoria de como usá-lo para poder contribuir para a vida feliz e digna do homem”. Essa ciência vai além do instrumental da ciência física, até um tipo de ciência humana para ser vivida. “O uso humano da ciência, que nos ensinará a sabedoria, é que tornará tal vida possível e, deste modo, humanística a educação ministrada pela instrução científica” (TEIXEIRA, 1971, p. 17).

Para Afonso Scocuglia e Lucíelio Costa: “Desde o início da escrita do conjunto das suas obras principais, Freire destaca a educação como prática da liberdade - projetada como conquista dos seres humanos e como parte intrínseca da sua formação” (SCOCUGLIA & COSTA, 2017, p. 20). A escola é uma das bases para a valorização da cultura protagonizada por educandos/as e educadores/as, através da liberdade de pensamento, de ação e de intencionalidades. Ao longo da história, nossas escolas foram instituídas em

uma sociedade autoritária, que necessita de superação durante o processo educativo. A conquista de um processo educacional horizontal ainda é um desafio contemporâneo. “Mais do que falar e debater sobre a liberdade, a escola precisa praticar a liberdade, todos os dias, todos os momentos” (SCOCUGLIA & COSTA, 2017, p. 21).

A investigação está na estruturação do pensamento e da obra de Freire, para quem “é o momento deste buscar, é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 87). Ela acontece de fato através de temas geradores que surgem a partir do universo temático do povo. Esse processo de investigação exige um método que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora, conscientizadora, ou seja, com apropriação dos temas geradores para a tomada de consciência pelos indivíduos. Será que existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino? Para o autor, “enquanto educadora, a cidade é educanda” (FREIRE, 2001, p.13). Mas esse processo deve ser pausado por políticas públicas de cultura, educação, saúde, mobilidade e lazer. Assim, ainda conforme Freire, o conhecer surge como resposta a uma pergunta, através das reflexões sobre a emancipação humana e também nas relações entre o oprimido e opressor, para um processo de autonomia, conscientização e libertação (ARAÚJO, 2019).

Concordamos com Theodor Adorno quando ele aponta que democracia e emancipação estão intrinsecamente ligadas e sustentadas pelo conhecimento que liberta. O conhecimento em formato de emancipação rompe com as modalidades de uma educação autoritária, bancária, controladora, vigilante, punitiva e regulatória. Para o autor, a democracia é um grande passo em direção à emancipação.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários a decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionários. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 2021, p. 141).

Uma educação emancipadora, na Cidade Educadora e como prática da liberdade, só é possível através de uma leitura da realidade a partir do desafio analítico, através de perguntas e da investigação. Esse encontro é dialético na sua incompletude e passa pela tomada de consciência na construção do conhecimento.

Freire denunciava e chamava atenção para o fato de que na liberdade e na emancipação do indivíduo existe uma relação tênue e próxima entre opressor e oprimido. O/A liberto/a de hoje, quando chega ao poder, pode virar o/a opressor/a de amanhã. Para romper com essa lógica, é preciso educar para a criticidade, na perspectiva dialógica, de quem ouve e de quem fala. O diálogo implica o exercício da fala e, também, da escuta. Dialogando produzimos relações e reflexões, nos comunicamos em comunhão. Assim,

não tem como a educação bancária e antidialógica proposta pelos neoliberais surtir efeitos positivos na educação e no projeto educativo de nação. Educação envolve aprender a pensar, a pensar certo, como afirmou Freire: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

Em consonância com a nossa reflexão, Pedro Demo aponta que é necessária uma aprendizagem com pedagogias participativas, inspiradas em “problematização, projeto, pesquisa, elaboração constante, argumentação e contra-argumentação, adesão à autoridade do argumento (não do argumento de autoridade), sem indicação deste ou daquele ‘método’ fetichizado” (DEMO, 2015, p. 04). A emancipação passa pela formação da consciência crítica e, neste sentido, a emancipação precisa estar permanentemente em alerta contra a barbárie. “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2021, p. 141). Sem emancipação, é possível que uma cidade seja educadora? A Cidade Educadora necessita um olhar atencioso para o que sinalizou Adorno em *Educação e Emancipação*.

Nesse sentido, não pretendemos aqui dar receitas, modelos e roteiros para espaços científicos, culturais e educadores, porém, temos o propósito de trazer a reflexão sobre a temática abordada. No contexto das Cidades Educadoras, as contribuições dos autores para ensino e aprendizagem baseados na investigação e para a Educação Científica podem instigar o debate, na tentativa de responder perguntas como: de que forma a metodologia investigativa é usada na elaboração de projetos de educação científica, e como se articulam em Freire e Adorno, numa perspectiva emancipadora e humana? Como este formato, à luz da pedagogia da pergunta, pode contribuir para a mudança de atitudes de professores/as e estudantes da educação básica, envolvidos/as com projetos de educação científica?

As redes de educação básica necessitam de vida para uma mudança nos processos de ensino e aprendizagem. A Educação Integral é uma condição essencial, pois está atrelada “às histórias e às culturas dos territórios poderão dar mais sentido aos lugares e aos moradores que construíram e constroem esses espaços” (ARAÚJO & MOLL, 2022, p. 136). Uma Cidade Educadora de fato ensina e aprende, ampliando as perspectivas e desnaturalizando lugares-comuns. Esse projeto de nação e sociedade precisa ir além do modelo de Cidade Educadora existente e proposto na *Carta*.

A Educação Integral responde a perspectiva de que o potencial humano em todas as suas dimensões (estética, ética, cultural, cognitiva, social, etc) pode ser desenvolvido. Porém, essa perspectiva de educação só pode ser vista no sentido global, como o viver humano, onde vida e educação se interligam. Os tempos da vida interagem com os tempos de escola, para que saberes sejam redimensionados e conectados à realidade dos estudantes, professores e família (ARAÚJO & MOLL, 2022, p. 138).

A vida e a história cotidiana das pessoas não estão descoladas. São ações que se entrelaçam, se confundem e se fundem, à medida que vão acontecendo. Freire alerta

para a importância dessa consciência: “Para o educador progressista e coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma ‘leitura crítica’ da realidade” (FREIRE, 1996, p. 29).

Teixeira esclarece que “viver é educar-se” (TEIXEIRA, 1971, p. 18), ou seja, a Cidade Educadora é vida. Em nossa existência, os processos que ocorrem em nossa constituição, em nosso contexto e em nossa história constituem a problemática que nos atravessa. Ele coloca esses processos enquanto ‘mistérios’, a maioria deles já desvendados pela ciência. E os que surgem das experiências e relações dos seres humanos, com o mundo e no mundo, vão sendo solucionados a partir dos conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade. A ciência está além dos fenômenos físicos. Ela está em nossas vidas. Assim, “a necessidade de a educação fazer-se a mestra do processo de viver foi tão extrema e urgente, por isto mesmo que a vida se fez incrivelmente organizada e complexa” (TEIXEIRA, 1971, p. 18). Essa complexidade é o maior desafio para a ciência e para a pesquisa. Portanto, “o problema do nosso tempo: estender o método científico aos valores humanos, voltar à busca e ao amor da sabedoria, consumando-se para o mundo social e moral a epopeia da ciência ainda limitada ao mundo físico e material” (TEIXEIRA, 1971, p. 18).

A separação entre a ciência do mundo e os problemas humanos causou impropriedade para um pensamento sistêmico e unificador. A humanização da ciência ainda é uma necessidade permanente numa sociedade brasileira que pouco confronta a formação histórico-cultural nacional. Para Darcy Ribeiro, “o físico José Leite Lopes tinha suas razões quando disse que a ditadura nos anistiou, mas nossos colegas não. Na verdade, nossos postos estavam ocupados e aparentemente ninguém precisava de nós. Nenhum aluno tinha lido nada meu” (RIBEIRO, 1997, p. 18). Como necessitamos revisitar nossas matrizes históricas, algumas estão em destaque neste texto.

Iniciação científica, alfabetização científica, letramento científico ou educação científica podem contribuir para uma Cidade Educadora?

A inserção da educação científica ou da iniciação científica – IC nas escolas da educação básica precisa de um entendimento conceitual sobre o que seja fazer e aprender ciências fazendo ciência, conforme sugestão do professor Antônio Carlos Pavão, diretor do Espaço Ciência/PE. Mas o que é IC afinal? De qual ciência estamos falando?

Ressaltamos que, para debater, produzir conhecimento e discutir questões atuais importantes – como o negacionismo científico e a anti-ciência –, a ciência é nosso guia para leitura do mundo. Por isso nos questionamos sobre o papel da ciência na construção da cidadania. Utilizaremos o conceito de educação científica por considerá-lo mais amplo, abrangendo a iniciação, a alfabetização e o letramento científico.

De acordo com Pavão, “para ensinar ciências fazendo ciência, verificar se os professores e alunos da educação básica tenham atitudes e se comportem como os cientistas é um desafio permanente” (PAVÃO, 2008, p. 01). Porém, devem ser avaliados/as de forma processual, na qual o/a estudante necessita fazer perguntas sobre determinada realidade, experimentar situações que sejam livres, abertas para a investigação e tomadas de decisões. Com esse método, os/as jovens têm a possibilidade de desenvolver habilidades científicas, ter conclusões, planejar e desenhar experimentos.

Um desafio permanente é o processo de ruptura com a consciência ingênua, considerando o conhecimento prévio do indivíduo. Como desencadear um processo investigativo com bases em *fazimentos* e preceitos de Teixeira (1996) e Ribeiro (1997)? Uma investigação se torna instigante através de um projeto, que necessita partir de uma realidade concreta, atrelada a problemas da comunidade.

Nesse contexto, o/a professor/a é um/a provocador/a e mediador/a na construção do conhecimento, fazendo com que os/as estudantes reflitam e problematizem questões sociais, culturais, científicas, naturais, econômicas, entre outras; deve estar inserido/a no contexto da ética científica vigente, para a formação de estudantes críticos/a. Lembramos que a ciência é produto da cultura humana e sendo um processo acumulativo e histórico, é resultado do trabalho de pessoas, inclusive da comunidade escolar da educação básica.

O itinerário *Iniciação Científica para a Educação Básica* tem como desafio provocar e estimular a criatividade, assim como um ensino-aprendizagem através da investigação, para que os processos sejam registrados e os resultados divulgados em feiras de ciência e mostras científicas, rompendo com a lógica da memorização e da repetição instituídas pelo conhecimento bancário. Cabe aqui destacar que a implantação de itinerários pouco funciona com diretrizes, normas e leis.

As cidades devem investir em espaços científico-culturais, que são bases necessárias para entendimento do eu, do outro e do mundo, ou seja, o ser humano na centralidade das discussões. Existe um debate, ainda não consensual, sobre quais ensino e aprendizagem são possíveis na educação básica, pois fala-se em iniciação científica, ensino por investigação, pedagogia de projetos, alfabetização científica, aprender através da pesquisa etc.

O que dizem os teóricos sobre a educação científica

A discussão acerca da formação de educadores/as na perspectiva da educação integral e na educação científica exige que seja explicitado o projeto de sociedade e escola que se quer construir. “Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção” (MOLINA, 2014, p. 225). Nesse sentido, conceber, conduzir uma pesquisa e o que está sendo investigado através da pedagogia da pergunta, pode ser uma

discussão para inquietar e provocar um debate na educação científica, para que seja mais humanista e promova emancipação, autonomia e liberdade dos sujeitos. O movimento de aprender através da pesquisa inicia com o perguntar ou questionar. E conforme afirma Freire (1985), o conhecer surge como resposta a uma pergunta.

A contribuição de Paulo Freire e Theodor Adorno sobre o tema justifica-se no pensamento da sociedade capitalista com suas contradições. Ambos fizeram reflexões sobre a emancipação humana – Adorno em uma perspectiva filosófica, e Freire, a partir das relações entre o oprimido e opressor, para um processo de autonomia, conscientização e libertação.

Para fundamentar o ensino baseado na investigação, destacamos também as contribuições de Georges Charpak, Prêmio Nobel de Física em 1992. Para o cientista, transformar professores/as e estudantes da educação básica em cientistas é um desafio que necessita a superação do modelo da racionalidade técnica para uma ação da pesquisa e da investigação, numa interação permanente entre centros, escolas e universidades, sem a dicotomia ensino/pesquisa (CHAPARK, 2006).

Contextualizando a ciência no cotidiano de uma Cidade Educadora, podemos nos perguntar: como transformar escolas em laboratórios a céu aberto, para perguntas e busca de respostas, sem dissociação da cultura? O ato de plantar a dúvida deve ser o problema para desencadear a pesquisa, para que o perguntar seja o mote inicial da pesquisa e para que o sujeito aprendiz se envolva nesse perguntar, assim como problematize a sua realidade. As perguntas poderão ter muito sentido se houver relação com a realidade vivida, com um conhecimento anterior, que deve ser proposto e acordado em sala de aula, promovendo-se as condições para uma educação contextualizada (RIBEIRO, 2021).

Porém, educar na cidade e para a garantia de direitos, a partir de uma proposta de educação integral, requer, segundo a educadora Jaqueline Moll, que:

pensemos na aproximação das práticas escolares em relação às outras práticas sociais e culturais, aos espaços urbanos tratados como territórios educativos. Pensemos ainda na escola em meio a um processo que imbrica saberes escolares aos saberes que “circulam” nas praças, nos parques, nos museus, nos teatros, nos cinemas, nos clubes, nos espaços de inclusão digital, nos movimentos em favor dos direitos humanos materializados na proteção das mulheres, das crianças e dos jovens (MOLL, 2009, p. 15).

Cabe aqui lembrar que é necessária uma epistemologia do perguntar e do questionar, em uma Pedagogia da Pergunta (FREIRE, 1985) que expressa a curiosidade por conhecimento e pela transcendência, indo além da experiência das coisas. A questão surge da capacidade de descobrir e de se encantar com a natureza através da dúvida. Todo conhecimento começa com uma questão. No entanto, muitas questões são postas sem perguntas, de forma pronta e acabada (GUERRERO, 1990).

Segundo Freire (1985), a pedagogia libertária é a resposta a uma educação intransigente, ríspida e sem amorosidade, uma educação bancária na qual o/a professor/a tem todas as respostas. Uma educação libertadora se sustenta através das perguntas, com motes que são desafios permanentes. Uma educação libertadora é uma Pedagogia da Pergunta (GUERRERO, 1990). O autor enfatiza, igualmente, que as perguntas são instrumentos de percepção. A natureza de uma pergunta (sua forma e suas suposições) determina a natureza da resposta. Como há a incerteza do conhecimento, os seres humanos têm a pergunta como principal instrumento intelectual a seu dispor. “O ver as realidades depende do quantitativo de limites e ferramentas para observação” (POSTMAN & WEINGARTNER, 1969, p. 121).

Ainda de acordo com Freire (1985), fazer educação com a metodologia investigativa é importante para as conexões entre conteúdos científicos, contexto social, cultural e a linguagem. Perguntar é desafiar o poder. Perguntar é problematizar o conhecimento. Assim, por exemplo, podemos questionar nossa compreensão sobre o significado de aprender. A investigação científica na escola, portanto, deve ter a característica de uma estratégia dialógica, para que os/as estudantes questionem, conflitem, argumentem, relatem, experimentem, julguem e tomem decisões (FREIRE, 1985).

Para o teórico William Kilpatrick (1918), os problemas reais presentes no dia a dia dos/as estudantes podem ser sistematizados em um plano de trabalho para uma aprendizagem através da prática e da interação. Mas não é qualquer tipo de atividade ou experiência que pode promover o aprendizado, ou seja, o melhor caminho é através da experimentação. Logo, o processo de ruptura com uma educação bancária só é possível através da rebeldia oriunda da curiosidade, da vontade de se aventurar, arriscar e enfrentar o poder que está impregnado nesse formato de educação. A dúvida é que leva à problematização e às perguntas.

O ensino de ciências baseado na investigação abarca a perspectiva de evolução conceitual, considerando a progressiva modificação das concepções do/a aprendiz pela participação em práticas científicas. Amplia-se, assim, a visão da ciência como prática, que engloba componentes de um conjunto amplo de atividades, com participantes e instituições articulados em redes, com modos especializados de falar, escrever, argumentar, modelar e descrever dados e fenômenos científicos (HARLEN, 2013). Para Freire (1991):

enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar, conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado (FREIRE, 1991, p. 30).

De acordo com o autor, “mudar a cara da escola implica também em ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professores, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc”. Ele ressalta, ainda, “que não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário” (FREIRE, 1991, p. 35). Cabe aqui um questionamento: é possível mudar as características das cidades através de um título de Cidade Educadora?

Considerações (in)conclusivas

Podemos concluir que, ao delimitarmos esta análise numa perspectiva de educação científica para as cidades que educam no Brasil, estamos conscientes de haver postergado outras análises e questões importantes. A opção de utilizarmos recortes da produção de Anísio Teixeira, Theodor Adorno e Paulo Freire não esgota a contribuição de outros autores sobre o tema. É urgente a necessidade de resgatar esses teóricos para entender a complexidade de uma sociedade e de uma cidade contemporânea, em uma educação permanente, integral e que não se esgota no mundo formal.

Nosso objetivo foi investigar e compreender como as temáticas educação integral e educação científica dialogam com as Cidades Educadoras. Podemos dizer que este texto, a partir de suas proposições, conseguiu demonstrar que tais temáticas estão relacionadas e que são condição *sine qua non* para que uma cidade seja, de fato, educadora. Uma cidade é educadora para além dos títulos, ela constrói sua dimensão educadora no dia a dia, nas vivências, nas relações, no diálogo com seu território e seus/suas habitantes, promovendo o pleno desenvolvimento de todos/as e produzindo conhecimento. Reiteramos que abordamos uma perspectiva que não se esgota, mas que abre reflexões e convida para o diálogo sobre a temática.

Um projeto de Cidade Educadora está atrelado a um projeto de sociedade e pode aclarar um projeto de nação, do qual o Brasil tanto necessita, para a construção de um ser humano plural, democrático, emancipado e livre. O modelo de Cidade Educadora em um contexto neoliberal de Estado mínimo apresenta uma cidade invisível com suas contradições. O direito à cidade que educa deve ter uma ética inegociável, perpassando pela escola socialmente justa, agregadora, humana e integral.

A educação científica é necessária para a emancipação e para alimentar a consciência ingênua de uma sociedade bombardeada de mentiras. A escola e as cidades com suas contradições são alguns dos caminhos para a emancipação. Não é fácil essa superação em uma sociedade historicamente construída sobre a escravidão, a dominação e as relações de subserviência.

A democracia, a emancipação, a dialogicidade, a cultura e a ciência são bases para a formação e o entendimento de uma sociedade na diversidade que a Cidade Educadora clama. Esse entendimento passa pela pesquisa e pela compreensão dos territórios. As denúncias e lutas de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Theodoro Adorno pela educação inspiram o diálogo necessário para se pensar um modelo de cidade que educa e se educa a partir dos territórios.

Tentar fazer esta teia de reflexões sobre Cidades Educadoras e territórios que educam e se educam, assim como a educação científica enquanto possibilidade para a educação integral, foi um desafio, pois a percepção sobre as temáticas poderá ser interpretada a partir de outras vertentes. Para finalizar, a história nos interpela, não para nos dar um destino prescrito e linear, mas para decidir qual é a cidade que queremos ter, que seja realmente uma cidade que eduque, mais humanista, que pratique a liberdade, sem privilégios e que promova a emancipação das utopias de um “Brasil que pode ser. Há de ser” (RIBEIRO, 1997).

Recebido em: 21/09/2022, Aprovado em: 13/11/2022.

Notas

- 1 Território social, cultural e espaço geográfico que é entendido na totalidade dinâmica, submetido ao processo da história e da construção humana.
- 2 A Carta das Cidades Educadoras foi redigida a partir do Congresso das Cidades Educadoras, que ocorreu na cidade de Barcelona, no ano de 1990. Nela estão os princípios que orientam e impulsionam uma cidade para ser educadora. Foi baseada, entre outros documentos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).
- 3 Território que vai além do geográfico, abrangendo a cultura, o social, o econômico e político.
- 4 São espaços científico-culturais: centros e museus de ciência e tecnologia, aquários, planetários, jardins botânicos, zoológicos, centros de visitantes em unidade de conservação e parques de ciência.

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

AGIER, Michel. *Antropologia da Cidade: Lugares, situações, movimentos*. Tradução: Graça Índias Cordeiro. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

ARAÚJO, Carlos Wagner Costa. *A Pedagogia da Pergunta, o Ensino de Ciências Baseado em Investigação e suas Contribuições para a Educação Científica em Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)

- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- ARAÚJO, Carlos Wagner Costa & MOLL, Jaqueline. Ciência móvel, educação integral e cidades que educam. *Revista Vagalumear*, Manaus, v. 2, n. 2, p. 135-152, 2022.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. Carta das Cidades Educadoras. Génova, nov. 2004. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- CHARPAK, Georges; LÉNA, Pierre & QUÉRÉ, Yves. *Los niños y la ciencia: la aventura de la mano en la masa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- COSTA, Rogério Haesbaert da. *O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. (Coleção educação contemporânea). 10 ed. São Paulo: Autores associados, 2015.
- EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23). 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Reinventando Paulo Freire na escola do século 21*. In: TORRES, Carlos Alberto et al. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 91-107.
- GOHN, Maria Gloria. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GÓMEZ-GRANELL, Carmen & VILA, Ignacio (Orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GUERRERO, Miguel Escobar. *Educación alternativa, pedagogia de la pregunta y participación estudiantil*. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, 1990.
- HARLEN, Wynne. *Evaluación y educación en ciencias basada en la indagación: Aspectos de la política y la práctica*. Global Network of Science Academies, Science Education Programme, 2013. Disponível em: <<http://interacademies.net/Publications/25001.aspx>>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- HARVEY, David. *Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. Trad. Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010. Resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Microdados* [Internet]. Rio de Janeiro: IBGE; 2020. Disponível em: <<ftp://ftp.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2011.

KILPATRICK, Willian. *The project Method: The use of proposeful act in the educative process*. 1918. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3606>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MOLINA, Monica Castagna. Apresentação. In: MOLINA, Monica Castagna. *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*. v. I. Brasília: Editora MDA, 2014. p. 11-21.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Pátio – Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, ano XIII, ago./out. 2009.

MOLL, Jaqueline. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

PAVÃO, Antônio Carlos. *Ensinar ciências fazendo ciências: quanta ciência há no ensino de ciências*. São Carlos: EDUFSCar, 2008.

POSTMAN, Niel & WEINGARTNER, Charles. *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co, 1969.

RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, Marcos Antonio Pinto; ARAÚJO, Carlos Wagner Costa & BATISTA, Lindsai Santos Amaral. ENPEC XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC Caldas Novas, Goiás, 2021.

SCOCUGLIA, Afonso Celso & COSTA, Luciélío Marinho. *Histórias da Educação Popular do tempo presente*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. *Cultura e tecnologia*. Rio de Janeiro: FGV/Instituto de Documentação, 1971.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um Direito*. 2a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1996.

Educação escolar quilombola: *percursos e desdobramentos dessa ação afirmativa*

Quilombola School Education
paths and unfoldings of this affirmative action

Educación escolar quilombola:
rutas y consecuencias de esta acción afirmativa

 **CRISTINA SIMONE DE SENA TEIXEIRA***

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão- SE, Brasil.

 **CONCEIÇÃO MARIA DIAS DE LIMA****

Universidade Estadual de Alagoas, Santana do Ipanema- AL, Brasil.

 **CRISTIANO CEZAR GOMES DA SILVA*****

Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios- AL, Brasil.

RESUMO: O presente artigo analisa documentos legais sobre a trajetória educacional do/a negro/a no Brasil. Como se sabe, a história da educação deste país mostra assimetrias nos direitos educacionais do/a negro/a, visto que esbarravam em restrições da própria legislação. Pelo viés qualitativo e documental, o estudo discute a Educação Quilombola na Educação Escolar Quilombola e os desdobramentos dos Planos de Educação, da Base Nacional Comum Curricular e do Projeto Político Pedagógico, mostrando que essa educação é uma demanda da população negra e requer pedagogia própria, respeito às especificidades étnico-raciais e culturais. Os resultados apontam para a necessidade de formação docente específica, continuada e de materiais didáticos e paradidáticos adequados às singularidades das

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe e professora da Rede Municipal de Ensino de Traipu, Alagoas. *E-mail:* <simonesos1@hotmail.com>.

** Doutora em Sociologia e professora do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura da Universidade Estadual de Alagoas. *E-mail:* <ceicadias@yahoo.com>.

*** Doutor em Letras e professor do Curso de Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura da Universidade Estadual de Alagoas. *E-mail:* <cristianocezar@uneal.edu.br>.

comunidades. Os aparatos legais são vastos, e a urgência reside em apropriar-se desse conhecimento e fazê-los valer na prática, com a implementação das leis já existentes.

Palavras-Chave: Educação quilombola. Documentos legais. Igualdade Racial. Resistência.

ABSTRACT: This article analyzes legal documents about the educational trajectory of black people in Brazil. As it is known, the history of education in this country shows asymmetries in the educational rights of black people as they ran into restrictions in the legislation itself. Through a qualitative and documental approach, the study discusses *Quilombola* Education in *Quilombola* School Education and the unfoldings of the Education Plans, the Brazilian National Common Core Curriculum and the Pedagogical Political Project, showing that this education is a demand of the black population and requires its own pedagogy, respect for ethnic-racial and cultural specificities. The results point to the need for specific and continuous teacher training and for didactic and paradidactic materials adequate to the uniqueness of the communities. The legal apparatuses are vast and the urgency lies in appropriating this knowledge and putting them into practice by the implementation of existing laws.

Keywords: Quilombola education. Legal documents. Racial equality. Resistance.

RESUMEN: Este artículo analiza documentos legales sobre la trayectoria educativa de los negros en Brasil. Como es sabido, la historia de la educación en este país muestra asimetrías en los derechos educativos de las personas negras, pues se toparon con restricciones en la propia legislación. A través de un sesgo cualitativo y documental, el estudio discute la Educación Quilombola en la Educación Escolar Quilombola y los desarrollos de los Planes de Educación, la Base Nacional Común Curricular y el Proyecto Político Pedagógico, mostrando que esta educación es una demanda de la población negra y requiere su propia pedagogía, respeto por las especificidades étnico-raciales y culturales. Los resultados apuntan a la necesidad de una formación docente específica y continua y de materiales didácticos y paradidácticos adecuados a la singularidad de las comunidades. Los aparatos legales son vastos,

y la urgencia radica en apropiarse de estos conocimientos y ponerlos en práctica, con la implementación de las leyes existentes.

Palabras clave: Educación quilombola. Documentos legales. Igualdad racial. Resistencia.

Introdução

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade que ganhou legitimidade ao longo de um percurso árduo de luta e resistência da população negra e de movimentos sociais; significou uma revolução no ensino brasileiro, considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica passaram a orientar os sistemas de ensino, valorando saberes, tradições e o patrimônio cultural das comunidades de remanescentes quilombolas.

Como pondera Eliane Cavalleiro, o Brasil é detentor da maior população negra fora da África e da segunda maior do mundo, perdendo apenas para a Nigéria, que é o único país da esfera global com uma população negra maior que a brasileira. Entretanto, os currículos escolares ainda estão aquém de atender a essa demanda e costumam omiti-la das incumbências cotidianas da escola (CAVALLEIRO, 2005, p. 9). Isso acaba por alimentar estereótipos acerca da África, fortalecer a visão eurocêntrica, discriminatória e excludente para com a população negra, que não se vê representada nos conteúdos escolares, percebendo a hierarquização de saberes e culturas nos espaços onde se deveria promover o diálogo entre estes, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças.

Situado nesse contexto e trazendo como objetivo central analisar documentos legais que tratam sobre a trajetória educacional do negro no Brasil, este artigo proporciona uma discussão baseada em referenciais teóricos documentais que abordam a história da escolarização dos/as negros/as à luz da legislação. Analisam-se avanços, contribuições e mecanismos de inclusão dessa população nos sistemas de ensino. Para tanto, na primeira seção, explana-se sobre a Educação Escolar Quilombola, perpassando os Planos de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos. A segunda seção, intitulada *Educação quilombola na Educação Escolar Quilombola: resistência das culturas*, apresenta um panorama de aparatos legais, apontando a educação escolar quilombola como uma forma de ação afirmativa, com vistas à correção de desigualdades históricas que afetam, principalmente, grupos étnicos raciais do país. A terceira e última seção traz os desdobramentos dos Planos de Educação, da Base Nacional Comum Curricular e Projeto Político Pedagógico no âmbito escolar.

A Educação Escolar Quilombola: dos planos de educação aos Projetos Políticos Pedagógicos

A discussão sobre a Educação Escolar Quilombola, para além do movimento quilombola, tem atualmente ancoragem na Lei n. 10.639/2003, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovado em 2009 pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, diz respeito, prioritariamente, à parcela da população considerada negra como também à presença histórica, social e cultural africana recriada e ressignificada no Brasil e na diáspora. Diz respeito também a todos/as os/as brasileiros/as, de todo e qualquer pertencimento étnico racial. É fruto da luta histórica do Movimento Negro pelo direito à educação da população afro-brasileira (BRASIL, 2009).

Diante disso, é sempre importante ter um olhar atento para as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, visto que, por mais que se focalizem as duas legislações pelo caráter afirmativo que possuem, ambas são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Trata-se, então, da LDB e da alteração de dois artigos, quais sejam: o Art. 26 A, incluso no artigo 26, e o Art. 79 B, incluso no artigo 79, estabelecendo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Ainda assim, tais acréscimos à LDB não surtiram o efeito desejado, pois em pleno século XXI, a maioria dos/as estudantes parece estar alheia à contribuição histórico-social dos/as descendentes de africanos/as ao país. Percebe-se, a partir dessa constatação, que a lei não foi implementada de forma a abarcar todos/as os/as estudantes e docentes. Existem

sim, ações pontuais de iniciativa de movimentos negros, do Ministério de Educação e Cultura ou de universidades.

Nesse contexto, importa sublinhar que, não se trata apenas de ‘lei de negros’, especificamente, trata-se de Lei Nacional, além de outra dimensão: a do papel dos movimentos sociais, que é sempre importante resgatar, considerando que tais conquistas não seriam alcançadas sem o protagonismo dos sujeitos sociais concretos e atores coletivos (movimento social negro e quilombola).

Cabe também enfatizar a importância da apropriação do conteúdo do Parecer CNE/CEB 16/2012 pelos/as gestores/as dos Sistemas de Ensino, pois sem isso, a implementação da Resolução, seja distrital, estadual ou municipal, ficaria fragmentada pelo desconhecimento da fundamentação conceitual, da descrição de todo o processo que o Parecer possui e do desdobramento de cada item dessa norma jurídica – que provocou a reflexão a respeito da designação de *quilombo* como ‘grupos de negros fugidos’, a qual poderia sugerir, no processo jurídico, que as atuais comunidades seriam ‘resquícios’ do passado e teriam que comprovar essa origem.

Dessa forma, o conceito de quilombo recebeu novas interpretações e, a partir do Decreto n. 4.887/2003, são entendidos como: “os grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003), bem como comunidades rurais e urbanas que:

- a) Lutam historicamente pelo direito a terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) Possuem recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas (que se conserva na memória) que permitam perpetuar sua memória (BRASIL, 2003).

Essa revisão de conceito é bastante ampla e considerada a definição mais trabalhada politicamente, sendo um parâmetro quando se pretende definir quilombos na atualidade, fugindo daquela definição colonial que conceituava quilombo como ‘agrupamento de escravos’ ao invés de *escravizados/as* fugidos/as. Nesse sentido, a identificação desses grupos em sua vivência política, cultural, social se constrói cada vez mais. Entretanto, ainda há quem os/as classifique de oportunistas, expressando críticas como ‘naquela comunidade nunca se viu quilombola, de repente, estão inventando direitos’. Diante dessa concepção equivocada, cabe enfatizar que essas comunidades contam com o acesso a informações – por intermédio do movimento quilombola, do movimento negro, de lideranças quilombolas e, também, das políticas nacionais coordenadas pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e passam a compreender o seu lugar histórico na sociedade. Eles/Elas vão se identificando, se vendo e se percebendo nesse contexto. A autoatribuição é, então, um processo que vai sendo construído. Trata-se, pois, dos quilombos contemporâneos e de como foram se reconfigurando, ao longo

da história. Estão dentro de um grupo maior de conceituação legal, cultural e política, que são os povos e comunidades tradicionais. É na Resolução CNE/CP 01/2004 que estão os dois dispositivos que ancoram essa leitura e essa interpretação.

Assim, entendidos como povos ou comunidades tradicionais, é necessário considerar a respeito dos quilombos: i) o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre povos indígenas e tribais, promulgada pelo Decreto n. 5051 de 19 de abril de 2004; ii) o Decreto n. 6040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e comunidades Tradicionais:

I. Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tal; II. Possuidores de forma própria de organização social; III. Detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas geradas transmitidas pela tradição; IV. Ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica (BRASIL, 2007).

É importante, pois, que esse tipo de nomenclatura, muito conhecida por antropólogos/as, movimentos sociais e sociólogos/as, seja também domínio de todos/as que lidam com o trabalho de gestão e formação de pessoas, de professores/as, por exemplo, para explicar o texto (a Resolução) e seus conceitos centrais. Então, é indispensável que esses/as formadores/as compreendam esses conceitos, principalmente porque fazem parte do texto normativo. Cabe destacar que a educação quilombola se dá nas comunidades, no compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todos/as.

Educação quilombola na educação escolar quilombola: resistência das culturas

A educação escolar quilombola busca aproximar os saberes da comunidade e os saberes curriculares. Dessa forma, é imprescindível que a escola parta dos princípios de uma educação integral que reconheça o território e a comunidade como parte do processo educativo. Os/As quilombolas foram os principais ensinantes de *o que* e de *como* seria essa educação escolar quilombola; e pode-se dizer que o Poder Público, a partir dos ensinamentos dessa população, traduziu-os para a normativa legal, na tentativa de aproximar-se ao máximo daquilo que, na prática social e na vivência histórica cultural, foi construído por esses grupos.

A educação quilombola é uma demanda histórica pela educação escolar realizada pelo movimento social negro e quilombola. Traz o questionamento quanto a currículo escolar, material didático, arquitetura, alimentação e reivindica a inclusão da temática racial na formação de professores/as; é fruto da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de Intolerância (2001); enquanto ação afirmativa, visa transformar positivamente a ordem cultural, pedagógica e psicológica alicerçada no mito da democracia racial, que atinge particularmente os/as negros/as.

Pode-se dizer, assim, que a educação escolar quilombola é uma forma de ação afirmativa, uma forma de colocar em prática políticas que visem à correção de desigualdades históricas que recaem sobre determinados grupos sociais e étnicos raciais do país.

É possível condensar alguns aspectos políticos e normativos que orientam a Educação Escolar Quilombola, conforme o quadro 1:

Quadro 1: Aspectos políticos e normativos que orientam a educação escolar quilombola.

Aparatos legais	Normas
Constituição de 1988	<p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Educação e Cultura</p> <p>Art. 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.</p> <p>Art. 216: Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.</p>
Leis 9394/96, 10.639/2003 e 11.645/2008	<p>A Lei n. 11.645/2008 altera a Lei n. 9.394/1996, modificada pela Lei n. 10.639/2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.</p>
Inclusão dos Artigos 26A e 79B na LDB	<p>Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.</p> <p>Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).</p>

Aparatos legais	Normas
<p>Parecer CNE/CP 03/2004</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</p>	<p>O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.</p>
<p>Resolução CNE/CP 01/2004</p> <p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</p>	<p>Art. 1 A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.</p>
<p>CONAE/2010 – Eixo Temático VI</p> <p>Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.</p>	<p>Política de Ações Afirmativas para Estudantes: Promovendo a Igualdade;</p> <p>Educação e Relações Etnorraciais e Multiculturais.</p>
<p>Parecer CNE/ CEB 07/2010</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica</p>	<p>Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. <i>Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos.</i> Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social; pobres, mulheres, afrodescendentes, [...] todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (p. 10, grifo nosso).</p>
<p>Resolução CNE/CEB 04/2010</p> <p>Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.</p>	<p>Art. 15. <i>A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (grifo nosso).</i></p>
<p>Parecer CNE/ CEB 16/2012</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.</p>	<p>Dentre os objetivos, de caráter mandatório, destaca-se para fins desta pesquisa:</p> <p>III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino/aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; [...]</p> <p>VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais [...].</p>

Aparatos legais	Normas
Resolução CNE/CEB 08/2012 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica	Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre: I - as lutas quilombolas ao longo da história; II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira; III - as ações afirmativas; IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico; IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei n. 9.394/96, na redação dada pela Lei n. 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP n. 1/2004. (RESOLUÇÃO Nº 8/2012, p.17).
Plano Nacional de Educação – PNE Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	Estratégia 2.6 - Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

Fonte: BRASIL, 1988; 1996; 2003; 2004; 2008; 2010; 2012.

Tendo em vista esse panorama de aparatos legais, merece destaque a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, eixo VI – por tratar do direito à diversidade e à inclusão, representando o movimento quilombola – na qual houve a reivindicação de reconhecimento pela longa trajetória de luta da população negra. O tempo de espera foi longo, até que o Ministério de Educação e Cultura – MEC e o Conselho Nacional de Educação – CNE reconhecessem que, além de Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, foi se constituindo uma nova modalidade educacional: a Educação Escolar Quilombola.

Desse modo, pela primeira vez, o Conselho Nacional de Educação nomeou a Educação Escolar Quilombola como modalidade através da Resolução CNE/CEB 4/2010, Seção VII, Art. 41:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010).

Na sequência, surgiu a Resolução CNE/CEB 8/2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Traz orientações, em seu Artigo 1º, para que o ensino dessa modalidade seja organizado e consolidado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes (que se conservam na memória); c) dos marcos civilizatórios (conjunto de elementos materiais intelectuais, espirituais e artísticos, característicos de uma sociedade); d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e h) da territorialidade.

Assim, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (2010) – quando se incluíram no texto do Parecer as Diretrizes e a Resolução, configurando outra modalidade de educação – todas as outras diretrizes do Conselho passaram a falar da Educação Quilombola. De maneira que, quando se pensar em EJA, por exemplo, há que se pensar em como será essa modalidade de educação para a comunidade quilombola; assim como considerar qual é a Educação Profissional que os/as quilombolas precisam, reivindicam e desejam, detectando quais são as necessidades nas comunidades, já que elas se diferem entre si.

Desdobramentos dos planos de educação, da Base Nacional Comum Curricular e Projeto Político Pedagógico nas escolas

Além dos já mencionados, outros mecanismos legais são encontrados na Lei n. 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação – PNE e também no Plano Estadual de Educação – PEE de Alagoas, Lei n. 7.795/2016, que trazem em suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Art. 2º, inciso III. BRASIL, 2014). Diretriz disposta, também, no Plano Municipal de Educação – PME de Traipu, Alagoas – Lei n. 652/2015, que normatiza, entre outras coisas, a “VI - Promoção da educação em direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade socioambiental”, bem como, a “VII - promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do município” e a “X- difusão dos princípios da equidade e do respeito à diversidade”. Essa lei municipal instrui, em seu Art. 7º, parágrafo 4º, que o “Sistema Municipal de Ensino deverá considerar o atendimento às necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (TRAIPU, 2015).

Considerando-se que as metas dizem respeito, especificamente, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade, vale ressaltar que a Meta n. 8, do Plano Municipal de Educação de Traipu – PME, instituído através da Lei Municipal n. 652/2015, visa:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e *igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados* à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (TRAIPU, 2015, *grifo nosso*).

Para tanto, a política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. A juventude (jovens e jovens adultos/as, conforme o Estatuto da Juventude) do campo, das regiões mais pobres e a negra devem ganhar centralidade nas medidas voltadas à elevação da escolaridade, de forma a equalizar os anos de estudo em relação aos demais recortes populacionais. Os estados e os municípios devem se organizar, entender e tratar com equidade tais desafios, visando, principalmente, que os sistemas educativos se comprometam com a aprendizagem de todos e com

conteúdos que contemplem os valores da cidadania, a diversidade e a democracia, e que estejam livres de discriminações e preconceitos. Com essa configuração de construção, a importância do PNE também deve ser considerada em seu caráter formativo, pois o processo de elaboração do plano com perfil participativo possibilitou dar visibilidade para pessoas cotidianamente e diretamente afetadas pelos indicadores de desigualdades a serem alterados e que por meio da participação ampliaram a percepção acerca da discussão relacionada sobre desigualdades, educação e políticas públicas (PORTELLA, 2014 *apud* CARNEIRO & PORTELLA, 2019, p. 3).

Com relação a tais colocações, o Plano Estadual de Educação – PEE de Alagoas (2015) aponta outros documentos oriundos de conferências nacionais e internacionais que fazem referência à Educação Escolar Quilombola e fixam políticas afirmativas para os grupos étnicos:

O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal; a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela Unesco, em 2001; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 08 de dezembro de 1969; a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223 de 06 de setembro de 1968; o Estatuto da Igualdade Racial instituído pela Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010; a Resolução CNE/CEB 02/2008 que definiu as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 03/2008; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos com fundamento no Parecer CNE/CP 08/2012, dentre outros (ALAGOAS, 2015, p. 57).

Entretanto, ao mesmo tempo em que o PEE enumera esse panorama de mecanismos legais que deverão ser utilizados para atender a demanda da Educação Escolar Quilombola, ele também provoca a reflexão em relação às políticas educacionais para a educação dos povos remanescentes, enfatizando que a política para essa modalidade de ensino

não pode ser pensada somente levando em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que configuram das políticas educacionais, sua implementação deverá ser sempre discutida, acompanhada e avaliada, mediante a participação efetiva das comunidades quilombolas, dos movimentos sociais negros e suas organizações (ALAGOAS, 2015, p. 63).

Assim, tais populações tradicionais e instituições representativas devem ser ouvidas, percebidas e contempladas nas políticas educacionais que se concretizam no contexto escolar, tendo o Projeto Político Pedagógico – PPP como instrumento de realização e que traduz a identidade cultural local. A Educação Escolar Quilombola não se configura numa modalidade a parte, ela é uma modalidade da Educação Básica e traz outra leitura sobre como se realizar para esses povos. Nesse contexto, destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; deve ser ofertada por estabelecimento de ensino localizado em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanos, bem como, por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos/as estudantes oriundos dos territórios quilombolas; deve garantir aos/as estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para seu reconhecimento, valorização e continuidade; deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Cabe enfatizar que o propósito da Resolução CNE/CEB 8/2012 é fazer compreender que a escola deve se transformar em escola quilombola; estando a unidade escolar localizada no interior das comunidades e em seu entorno, atendendo os/as estudantes desse território, ela deve se adequar à lei, pois não é o/a estudante quem deve se adaptar à escola, é a escola que deve se adequar às demandas dos/as estudantes (costumes, saberes, culturas) que recepcionará. Assim, a educação escolar quilombola deve considerar: os materiais didáticos e de apoio pedagógico, gerais e específicos; o calendário escolar (com as tradições, festas, comemorações das comunidades); o Projeto Político Pedagógico. Na medida em que forem consideradas as particularidades dos indivíduos, a justiça poderá se efetivar.

Cumpramos ressaltar que o processo de construção de uma educação voltada à valorização e respeito da diversidade étnico racial dos/as afro-brasileiros/as, assim como estabelecem os dispositivos legais, é fruto do processo de constituição e amadurecimento das reivindicações do movimento negro no Brasil e nasce como política afirmativa de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade afrodescendente. Assim, uma nova proposta pedagógica é lançada, e a escola é convocada a refletir sobre a realidade racial no Brasil, como também construir estratégias de combate ao racismo.

Não é demais recapitular que, desde as publicações da atual Constituição Brasileira (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), tem sido recorrente no Brasil a ideia de se estabelecer um documento normativo como referencial curricular para orientar os processos de ensino e aprendizagem, delimitando as aprendizagens consideradas essenciais da Educação Básica. Nas últimas décadas, algumas publicações e legislações contribuíram para consolidar uma proposta de educação que valorizasse a formação cidadã. Foram de extrema importância as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que complementaram a LDB, tornando obrigatório o estudo das culturas afro-brasileira e indígena. Essas iniciativas fazem parte do processo de luta e mobilização por uma educação que combata o racismo e valorize a diversidade cultural, pois

A escola tem o papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, a conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 15).

Outro marco foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), destacando a relevância de temas como Educação do Campo, Educação Especial, Educação Escolar, Educação Escolar Quilombola, Relações Étnico-raciais, Educação e Direitos Humanos e Educação Ambiental. De igual relevância foi a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada, em 2017, um documento que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7). Ali são assegurados a crianças, jovens e adultos/as os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE, norteando a formação e o desenvolvimento humano global dos/as estudantes/s, despertando suas capacidades de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável, solidária e orientando, dessa forma, para a Educação Integral nas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

No âmbito da Educação Básica e em conformidade com a BNCC (2017), para contemplar as aprendizagens essenciais, os/as discentes devem desenvolver dez competências gerais, das quais é importante destacar as que comportam identidade cultural, remanescentes quilombolas e práticas pedagógicas. São as competências 1, 3, 6 e 9, mais específicas ao objeto de estudo desta pesquisa:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 7-8).

A expectativa é que, com o desenvolvimento dessas competências pelos/as estudantes e sua apropriação pelos/as educadores/as, a luta por uma educação equânime e de qualidade se fortaleça, principalmente para que os resultados cheguem às populações negras sofredoras de exclusão e constrangimento diante dos direitos legais de uma educação dita ‘para todos’, mas a elas negada. Com a necessidade de superação das desigualdades sofridas por essas minorias, mencionamos as orientações da BNCC a sistemas, redes e instituições de ensino, que devem se planejar com claro foco na equidade:

Um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de *reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, 2017, p. 15-16, grifo nosso).*

Claro foco também em reconhecer que a demanda dos/as estudantes são diferentes e, por isso, há necessidade de a instituição escolar enxergá-los/as de forma global. Em outras palavras, enxergando-os/as integralmente, em todas as dimensões do desenvolvimento humano (cognitivo, físico, social, emocional e cultural), instigando o/a estudante a refletir em relação à edificação do seu conhecimento com um olhar atento para o ensinado e o aprendido, um ver por outros ângulos, em diferentes contextos, que os/as leve a alcançar a compreensão da realidade e da diversidade.

Ao adquirir essas competências, o/a estudante vivenciará sua identidade, comunidade, cultura e demonstrará sentimento de pertencimento, por meio de experiências artísticas e exploração das relações entre culturas, sociedades e as artes; com isso, ele/ela poderá expressar sentimentos, ideias, histórias e experiências, reconhecendo e discutindo o significado de evento, manifestações culturais e da influência da cultura na formação de grupos e identidades. A expectativa é, então, que o/a estudante desenvolva o senso de identidade individual e cultural, demonstrando respeito às diferentes culturas e visões de mundo, que compreenda a importância de valorizar identidades, tradições, manifestações, trocas e colaborações culturais diversas.

Em uma sociedade tão diversificada, é imperativo que os/as docentes consigam abordar esses temas de forma clara, pois ao serem desenvolvidos com compromisso e responsabilidade, favorecerão o respeito, a visibilidade e a valorização dos/das descendentes quilombolas, população negra ou populações residentes nesses territórios, já que a competência estabelece relação tanto com a resolução de conflitos quanto com o desenvolvimento de empatia e o sentimento de cooperação, para que os/as estudantes consigam estabelecer relações harmônicas e respeitosas, sem qualquer tipo de preconceito. Insistem-se, assim, em habilidades de valorização das adversidades, por intermédio de discussões sobre a sociedade contemporânea, suas desigualdades e injustiças.

Isso posto, faz-se necessário citar o Referencial Curricular de Alagoas – RECAL, visto que, apresenta-se como um filtro na BNCC para fazer perceber as particularidades do estado de Alagoas, no contexto de sua cultura, sua identidade e seu povo. Pontos esses evidenciados no Projeto Político-Pedagógico – PPP, um dos eixos da educação escolar de maneira geral, com especificidades quando pensamos a Educação Escolar Quilombola e que traduzirão, nas instituições de ensino, o perfil do seu público, as características das comunidades, a identidade da escola, da localidade e do seu povo.

Conseqüentemente, é por meio do PPP que os conteúdos trabalhados farão sentido para os/as estudantes, uma vez que é um documento no qual se registra o resultado das negociações estabelecidas por quem estuda na escola e por ela responde, em parceria (gestores/as, professores/as, técnicos e demais funcionários/as, representação estudantil, representação da família e da comunidade local); além disso, deverá expressar a especificidade étnico-cultural da comunidade quilombola onde a escola se insere.

Essas mesmas diretrizes também orientam que o ponto de partida para a conquista da autonomia, pela instituição educacional, tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu projeto pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

O projeto político-pedagógico a ser construído é aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas da Educação Escolar Quilombola possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior, se esses estudantes forem quilombolas, mais deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodeenvolvimento, lutas e desafios (BRASIL, 2012, p. 26).

Isso acontecendo, os objetivos deste estudo terão sido alcançados, pois o que aqui se pretende é que essas populações consigam enxergarem-se orgulhosamente negras, pardas ou até mesmo brancas (a cor da pele pouco importa). O que realmente interessa é que a escola possa cumprir a missão fundante de educar para a vida em sociedade, o

respeito às diferenças, a valorização das diversas culturas e a compreensão das identidades que estão em constante transformação.

Portanto, o PPP das escolas localizadas em comunidades quilombolas e que atendam a essa parcela da população deverá ser uma proposta ‘transgressora’, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a cultura de matriz africana e o povo negro no Brasil. Deverá ainda tematizar e estudar de forma profunda e conceitualmente competente as questões sobre racismo, conflitos pela terra, importância do território, da cultura, do trabalho, da memória e da oralidade. E mais ainda, enfatizar o quão importante é a escolarização para os/as afrodescendentes brasileiros/as, como tão bem explica Petronilha Silva na apresentação da obra *A história da educação dos negros no Brasil*:

A escolarização era um valor de refúgio, para negras e negros [...]. Por que valor de refúgio? Não que nos refugiemos nas escolas, onde com frequência nos submetem, por força de persistente racismo institucional, a experiências de discriminação, desrespeito, sofrimentos. Mas porque, com os conhecimentos adquiridos nas escolas, temos mais condições de expressar para além da nossa comunidade, quem somos, que projeto de sociedade defendemos enquanto descendentes de africanos. E, assim, possamos, em conjunto com os demais cidadãos e cidadãs construir uma sociedade que definitivamente inclua, respeite e apoie a todos. Refúgio, nesse caso, pois, não é um abrigo, mas um instrumento para fazer conhecido e reconhecido um povo, o nosso povo negro, e sua luta (SILVA, 2016, p. 7).

Além disso, que a escola cumpra seu papel social evidenciando sua importante contribuição na construção da identidade cultural do lugar onde está inserida, oportunizando a crianças, jovens, adultos/as se reconhecerem como afrodescendentes não por causa da cor da pele, raça ou etnia, mas porque somos todos/as descendentes de suas culturas, uma vez que não é o/a estudante que precisa se adaptar à cultura da escola, pelo contrário, é a escola que deve se adequar às singularidades da comunidade local para receber os/as estudantes e fazê-los/as sentir que seus saberes têm valor. Desse modo, relacionar a educação com a cultura proveniente do/a educando/a, analisando-a como um todo, auxilia a entender a maneira como ele/ela constrói seu conhecimento e como vê o mundo ao seu redor.

Considerações finais

Não há como negar que o Brasil – Colônia, Império e República – assumiu uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até os dias atuais. Informações da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2004) trouxeram a lume que inúmeras estratégias

foram montadas para impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares, inclusive restringindo-o tão somente ao período noturno, após um dia inteiro de árduo trabalho. A Constituição de 1824, primeira do Brasil, já coibia o ingresso escolar do povo negro, em sua maioria, natural da África.

Com perspectiva de mudanças, a Constituição de 1934 ampliou o direito à cidadania, contemplando dezessete artigos dedicados à educação, que passou a ser vista, a partir daí, como um direito de todos. Em 1988, fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal assentou seus objetivos nacionais e o projeto educacional brasileiro, com o escopo de “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, com garantias para o desenvolvimento, erradicação da pobreza e da marginalização, bem como, a redução das desigualdades sociais e regionais, promovendo “o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2013).

Além disso, a Carta Magna reconheceu os quilombos e garantiu direitos aos/às ocupantes dessas comunidades, por meio do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT. Por conseguinte, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN pressupondo adaptação às peculiaridades locais, que inicialmente orientaram a promoção da igualdade em um dos temas transversais: a pluralidade cultural, que apareceu para evidenciar a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

Contudo, um passo bem mais significativo para o ensino foi dado com a Lei n. 10.639/2003, que propôs um novo conhecimento científico, contrário à ideia de superioridade da produção cultural europeia. A partir daí, uma nova história começou a ser escrita e outra batalha apareceu, ansiando dar vida à lei e senti-la presente nas ações da escola. O movimento negro, então, surgiu como protagonista dessa história de luta incessante e necessária, tornando mais intensos os debates sobre relações raciais no Brasil. Ponderaram-se, a partir do Parecer do CNE/CP 3/2004, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações. O objetivo era potencializar a educação étnico-racial positiva para fortalecer – entre os/as negros/as – e despertar – entre os/as brancos/as – a consciência negra.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010 trouxe, no eixo temático VI, questões sobre *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*, oportunizando um espaço democrático no qual atores/atrizes sociais puderam expressar e se posicionar diante de temas como Política de Ações Afirmativas para Estudantes: Promovendo a Igualdade e Educação e Relações Etnorraciais e Multiculturais, contribuindo, dessa forma, para a organização da Educação Nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação – PNE.

O Parecer CNE/ CEB 07/2010, contendo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, apontou a incapacidade da escola em atender às singularidades do seu público estudantil, mostrando a urgência em debater princípios e práticas do processo de inclusão social com garantia de acesso e consideração da diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos.

A Resolução CNE/CEB 04/2010 ressaltou a relevância da parte diversificada, visto que enriquece e complementa a Base Nacional Comum Curricular, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos venham a ter acesso à escola.

O Parecer CNE/CEB 16/2012, de caráter mandatório, aconselha que as escolas quilombolas e as que atendem estudantes oriundos/as dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas dessas comunidades, bem como os processos próprios de ensino/aprendizagem e suas formas de produção e conhecimento tecnológico. A proposta do documento inclui o zelo pela “garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas”, enfatizando o respeito à “história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012).

Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB 08/2012 traz, em seu Capítulo IV, a questão da formação docente, não somente a inicial como também a continuada, e a profissionalização para atuar na educação escolar quilombola. Em seu artigo 51, como exposto no quadro, determina como devem ser os espaços, as condições de estudo, a pesquisa e discussões, abordando desde as lutas quilombolas ao longo da história, passando pelas ações afirmativas, estudos articulados entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais, até chegar às formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei n. 9.394/96, na redação dada pela Lei n. 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP n. 1/2004 (BRASIL, 2012, p.17).

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Nº 13.005/2014), portando diretrizes, metas decenais e estratégias, também solicita o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

Por conseguinte, o Plano Estadual de Educação de Alagoas (Lei nº 7.795/2016) e o Plano Municipal de Educação de Traipu, Alagoas (Lei nº 652/2015), embebidos da mesma fonte, buscam “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Art. 2º, inciso III) e que o “Sistema Municipal de Ensino deverá considerar o atendimento às necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (ALAGOAS, 2015).

Podemos encontrar desdobramentos de solicitações contidas nos documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular, que fundamentam os referenciais curriculares estaduais e municipais, respectivamente, no caso deste estudo, no Referencial Curricular

de Alagoas e no Projeto Político Pedagógico de Traipu, documentos legais em que são contempladas particularidades étnico-culturais, econômicas e sociais; o direito dos/das remanescentes quilombolas de se reafirmarem em suas culturas, saberes e raízes africanas; o estudo da história da África, vendo-a a partir de outros ângulos e com outras lentes, com a consciência de que é no processo de ensino-aprendizagem que se promove o diálogo entre os saberes locais e o saber científico.

Entretanto, se não houver uma formação docente específica e continuada, se a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos adequados às singularidades das comunidades não forem uma constante dentro das prioridades dos sistemas educacionais, se essa consciência não for insistentemente provocada, esses mecanismos legais ficarão inanimados em folhas de papel, plataformas ou sites oficiais. É o que o estudo aponta.

Recebido em: 06/09/2022; Aprovado em: 24/10/2022.

Referências

- ALAGOAS. *Plano Estadual de Educação 2015-2025*. Maceió, 2015. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2015/06/PEE-2015.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/Secad, 2004.
- BRASIL. *Programa Escola Aberta: proposta pedagógica*. Brasília, 2007. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996... Brasília, 2008.
- BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/Secad, 2009.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 8/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 12.796/13*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2013.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. *Certificação Quilombola*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 12 abr. 2020.

CARNEIRO, Suelaine & PORTELLA, Tânia. *Precisamos Falar do PNE e dos Direitos Educativos da População Negra*. Semana de Ação Mundial, 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/precisamos-falar-do-pne-e-dos-direitos-educativos-da-populacao-negra/>>. Acesso em: 9 fev. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. Apresentação. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Coleção Educação para Todos, p. 9. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Apresentação. In: FONSECA, Marcus Vinícius Fonseca & BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016, p. 7. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4671529/mod_resource/content/0/A%20Historia%20dos%20negros%20na%20educa%20no%20Brasil%20.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

TRAIPU. *Lei nº 652, de 22 de junho de 2015*. Institui o Plano municipal de Educação de Traipu e dá outras providências. Traipu-AL, 2015.

“Homem não rebola”; “Essa menina contamina as colegas”:
reflexões sobre direitos humanos, gênero e escola

“Men don’t twerk”; “This girl is a bad influence for her classmates”:
reflections on human rights, gender and school

“Los hombres no se contonean”; “Esta niña contamina a sus compañeros”:
reflexiones sobre derechos humanos, género y escuela

ROSEMEIRY ASSUNÇÃO ALVES ZOZIAS LIMA*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pantanal- MS, Brasil.

JORGE LUÍS MAZZEO MARIANO**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pantanal- MS, Brasil.

RESUMO: O presente artigo busca promover a reflexão sobre gênero, educação e direitos humanos, discutindo e problematizando as relações de gênero, bem como as aprendizagens no cotidiano escolar sobre a produção das diferenças e desigualdades com base nas representações naturalizadas de masculinidades e feminilidades. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, com aporte teórico de autoras/es como Joan Scott, Guacira Louro, Constantina Xavier Filha, Vera Candau, Norberto Bobbio, Maria da Glória Gohn, entre outras/as. Os resultados apontam a escola como lugar potente para difundir uma cultura dos direitos e o convívio em direitos humanos, para perceber, conhecer e vivenciar as pluralidades inerentes aos sujeitos.

Palavras-chave: Relações de gênero. Educação. Direitos Humanos.

ABSTRACT: This article aims to promote reflections on gender, education and human rights by discussing and problematizing gender

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: <rosyzoziass@gmail.com>.

** Doutor em Educação e professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: <jorge.mariano@ufms.br>.

relations as well as learning in everyday school life about the production of differences and inequalities based on naturalized representations of masculinity and femininity. This is a bibliographic study with a qualitative approach based on authors such as Joan Scott, Guacira Louro, Constantina Xavier Filha, Vera Candau, Norberto Bobbio, Maria da Glória Gohn, among others. The results point to the school as a powerful place to spread a culture of rights and the coexistence of human rights to perceive, know and experience the pluralities inherent to the subjects.

Keywords: Gender relations. Education. Human Rights.

RESUMEN: Este artículo busca promover la reflexión sobre género, educación y derechos humanos, discutiendo y problematizando las relaciones de género, así como aprendiendo en el cotidiano escolar sobre la producción de diferencias y desigualdades a partir de representaciones naturalizadas de masculinidad y feminidad. Se trata de un estudio bibliográfico, con abordaje cualitativo, con aporte teórico de autores/as como Joan Scott, Guacira Louro, Constantina Xavier Filha, Vera Candau, Norberto Bobbio, Maria da Glória Gohn, entre otros/as. Los resultados apuntan a la escuela como un lugar poderoso para difundir una cultura de derechos y la convivencia en derechos humanos, para percibir, conocer y vivenciar las pluralidades inherentes a los sujetos.

Palabras clave: Relaciones de género. Educación. Derechos humanos.

Introdução

Neste estudo vamos nos ater, de modo privilegiado, às relações de gênero no contexto escolar, buscando dialogar com os direitos humanos. A proposta inicial está contida no título, partindo de dois momentos ilustrativos do cotidiano escolar de uma escola pública e que suscitam muitas reflexões. Ambas as falas, em tom preocupado, de caráter impositivo e em regime de ‘verdade’, foram reveladas a mim, coordenadora pedagógica, por dois professores: “Você precisa chamar os pais dele, pois homem não rebola” e “essa menina vai ‘contaminar’ as demais colegas de classe”. No primeiro caso, referindo-se a um aluno com uma pretensa orientação homossexual, que andava no recreio movimentando os quadris e, no segundo caso, referindo-se a uma estudante lésbica, que segundo o docente, influenciaria outras alunas da escola¹.

Os direitos humanos são reconhecidos no plano internacional, sobretudo como um bem comum universal a ser alcançado e reconhecido por todas as nações e governos. Fábio Freitas assevera que:

Direitos Humanos são, literalmente, os direitos que se têm simplesmente como ser humano. Como tal, trata-se de direitos iguais e inalienáveis: iguais porque somos todos igualmente seres humanos; inalienáveis porque, não importa quão desumanos nós sejamos em nossos atos ou na forma de sermos tratados, não podemos ser nada além de seres humanos (FREITAS, 2005, p. 278).

Ao partilharmos dessa compreensão, podemos destacar que todas as sociedades, em tese, almejam a promoção dos direitos humanos. No entanto, há uma longa distância entre assegurar e promulgar um direito e sua proteção na prática. Assim, por mais que existam leis promulgando direitos em sociedades apontadas por desigualdades e intolerância, tais sociedades poucas vezes reconhecem esses direitos. De acordo com Norberto Bobbio, “o mais forte argumento [...] contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexequibilidade” (BOBBIO, 2004, p. 16).

Partindo do exposto, o processo educacional é fundamental para que os sujeitos internalizem, tenham consciência e possam lutar pelos seus direitos; e a educação em direitos humanos

favorece o reconhecimento de diferentes grupos sociais, étnicos e culturais, assim como as diferentes formas de construir conhecimento, saberes e racionalidades, gerando espaços para que sejam assumidos pela educação tanto no âmbito formal como não formal e favorecendo o diálogo intercultural (CANDAUI & SACAIVINO, 2010, p. 13).

As discussões sobre direitos humanos, a despeito da sua urgência e primordialidade, especialmente no momento que o Brasil atravessa², vem se revelando um grande desafio, sobretudo no setor educacional, assim como a valorização e o fortalecimento das diferenças nas relações sociais e práticas pedagógicas.

As experiências que decorrem ‘do chão da escola’, ante as relações humanas e pedagógicas vividas com os/as professores/as, estudantes e familiares e, sobretudo as análises e discussões sobre os direitos humanos, tornaram-se o ponto de partida para propor esta problematização e tomar as relações de gênero no espaço escolar como foco desta escrita – sem, no entanto, desconsiderar que, além do gênero, os sujeitos são, mormente, transpassados por outros marcadores, como, raça, etnia, sexualidade, classe, entre outros.

A perspectiva de provocar reflexões sobre as relações de gênero leva-nos a algumas questões: como pensar a escola para educar em direitos humanos? Como instigar processos pedagógicos que discutam questões sobre igualdade e diferença? Quais processos educativos são necessários para problematizar as desigualdades de gênero, o racismo e

a homofobia, entre outros marcadores das diferenças tão presentes na sociedade? Como acolher a diversidade sem produzir e reproduzir desigualdade? Como reiterar e legitimar uma prática pedagógica reflexiva e consciente, que incorpore a cidadania, o respeito e a dignidade humana?

Pontuar o conceito de gênero permite a compreensão sobre sua essencialidade, que torna evidente o posicionamento de desigualdade e poder que existe em relação às mulheres, quando comparadas aos homens. Como descreve Keila Deslandes (2015), as relações de gênero são sociais, implicando relações de poder. Desta feita, uma das principais problemáticas contidas nessas relações de poder entre os gêneros é o modo como são distribuídas desigualmente; ressalto ainda a reflexão de que as mulheres na organização social estão posicionadas de maneira subalterna. Entendo que a diferença não é decorrente somente da natureza dos corpos, mas também de arranjos sociais que são determinantes nessa hierarquização. Ademais, as diferenciações sociais que permeiam as relações entre os gêneros, como personalidade, poder, status, trejeitos corporais e o comportamento, não decorrem somente do fator biológico, mas também de construções culturais e de variados significados de afirmação das diferenças corporais.

Não tenho a pretensão de determinar padrões e receitas a fim de responder a todas as perguntas levantadas, mas a intenção principal é provocar alguns tensionamentos e reflexões sobre a constituição das relações de gênero nas práticas e no cotidiano escolar. Nesse sentido, Dagmar Meyer aponta para o fato de que “refletir sobre esses processos e nossa participação neles, no âmbito da escola ou em qualquer outro espaço, é fazer uma discussão política” (MEYER, 2013, p. 27).

O espaço escolar como representação social

De um ponto de vista, as representações que regulam os sujeitos com base em um padrão de masculinidade ou de feminilidade se refletem sobre as situações de ‘movimento de quadris’ de um jovem ou de se vigiar o espaço ocupado por uma jovem que ‘não possui conduta como outras’ e suscitam uma definição de homossexualidade. Isso alimenta e reforça manifestações preconceituosas e discriminatórias que, provavelmente, resultarão em situações institucionalizadas na rotina e no cotidiano escolar. Há uma produção de significados, por intermédio da linguagem, na forma como os comportamentos são requeridos, conforme os/as estudantes sejam mulheres/meninas, homens/meninos. Para Guacira Louro, esses/as estudantes que se expressam de forma ‘inesperada’ são alvo de vigilância e acabam “marcados como figuras que se desviam do esperado por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar” (LOURO, 1999, p. 26).

O termo *representações* abrange “um conjunto de significações que as pessoas utilizam para dar sentido aos signos por meio da linguagem” (SILVA, 2000). Diante dessas significações, os sujeitos são impelidos a tomar determinados lugares nas instituições sociais, e suas identidades são ajustadas e construídas nessas representações. É importante enfatizar que as representações não criam interpretações fixas e inalteráveis, ao contrário, se transformam a todo o momento, sendo, muitas vezes, antagônicas.

Segundo Louro, determinados/as professores/as operam por meio de discursos que expressam, permanentemente, “uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre grupos de estudantes” (LOURO, 1997, p. 73). Nesse sentido, aqueles/as que não se enquadram no comportamento culturalmente determinado para o seu gênero têm sido alvo de preocupação, estranhamento e diversas formas de preconceito e discriminação. No entanto, as relações de gênero decorrem de um processo de formação que se inicia antes do nascimento e prossegue ao longo de toda a vida, destacando-se aí as desigualdades existentes entre homens e mulheres. Como afirma Meyer, “todos e todas nós participamos desses processos de produção, de forma mais ativa ou mais passiva, sofrendo-os ou impondo-os, a nós mesmos e aos outros com quem convivemos profissional e afetivamente” (MEYER, 2013, p. 27).

É importante destacar que, historicamente, as práticas sociais e culturais de família, religião, escola, política, mídias, entre outras, produzem e mantêm as identidades de gênero de modo desigual, ancoradas nas distinções biológicas entre homens e mulheres. Ademais, gênero é uma categoria útil de análise das relações sociais – posto que as distintas instituições e suas práticas sociais são constituídas pelo gênero e constituintes dos gêneros. Segundo Louro:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo (LOURO, 1997, p. 28).

Sobre o atual momento que assola o país, além das consequências da pandemia da Covid-19, proliferam grupos políticos e setores da sociedade com fortes inclinações conservadoras. Visando seus interesses espúrios, se esforçam na propagação de *fake news*, discursos que refutam o diálogo, inviabilizam e até mesmo punem as iniciativas educacionais que versem sobre temas como desigualdade de gênero, preconceito, homofobia, sexismo, direitos humanos, entre outros assuntos tão caros à luta pela preservação de direitos, justiça social e cultura de paz. Trata-se de um período de avanço do autoritarismo, da intolerância, de retrocessos pautados em discursos de ódio e moralismo; um momento que exige dos/as brasileiros/as a compreensão das fissuras, aflições e perdas de direitos básicos. Desse modo, podemos requerer a responsabilidade do Estado na efetivação e proteção desses direitos e, além disso, mantermos postura crítica, nos posicionarmos

e lutarmos pelo fortalecimento da democracia e de políticas públicas à luz dos direitos constitucionais.

Dessa maneira, reiterando o aspecto de resistência diante das contradições e conflitos, este artigo, fruto de pesquisa bibliográfica, é um convite a discutir e problematizar as relações de gênero, bem como a aprendizagem subjacente ao cotidiano escolar, o que reforça a produção das diferenças e desigualdades baseada nas representações naturalizadas acerca de masculinidades e feminilidades. Ademais, é um estímulo a refletir sobre as relações de gênero e desigualdades na perspectiva dos direitos humanos e, sobretudo, fornecer elementos, como ponto de partida, para que os/as professores/as possam reiterar e legitimar práticas reflexivas e conscientes que incorporem a cidadania, o respeito e a dignidade humana.

Com base no exposto, iniciamos o estudo realizando uma breve análise do conceito de gênero e dos processos históricos, sociais e culturais ligados a essa construção. Em seguida, empreendemos uma discussão acerca das relações de gênero baseadas nas representações sociais em torno de meninos/homens e meninas/mulheres, pela família e na escola. Por fim, apresentamos uma breve trajetória histórica dos direitos humanos, ressaltando a sua importância na construção de uma sociedade justa, pacífica, igualitária, em especial, para a superação das desigualdades de gênero.

Reflexões sobre gênero

O conceito *gênero* possui uma história vinculada aos movimentos sociais de mulheres, feministas e homossexuais, historicamente implicado na reivindicação de direitos civis, direitos humanos, enfim, do direito à igualdade e ao reconhecimento. Segundo Jane Almeida (1998), no decorrer da história, muitos desses direitos foram conquistados pelos movimentos feministas, como direito ao voto, à educação, ao trabalho, à propriedade, à liberdade e à cidadania.

Na perspectiva de Maria da Glória Gohn, entende-se por movimentos sociais as ações reivindicatórias “de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais [em que] [...] politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil” (GOHN, 2000, p. 13). O engajamento coletivo é um movimento histórico, organiza-se a partir de um conjunto de temas e problemas em cenários de confrontos, litígios e discórdias; as ações dos vários movimentos sociais forjam uma série de novidades nas categorias pública e privada, participando de forma direta ou indireta da luta política de uma nação e cooperando para o progresso e a transformação da sociedade política e civil. Assim, refere-se a uma práxis fundamental das lutas sociais. Gohn (2000) destaca igualmente alguns adjetivos que caracterizam um movimento social: identidade coletiva apoiada no interesse comum;

opõe-se à estagnação histórica; possui estratégias de atos coletivos; e refere-se a um espaço não institucionalizado.

O ativismo dos movimentos de mulheres e feministas na história contemporânea provocou transformações significativas nas configurações sociais, políticas e culturais, a exemplo da luta em torno dos significados de gênero. Na formulação de Louro (1997), o conceito gênero está fortemente relacionado à história do movimento feminista contemporâneo, que se encontra engajado linguística e politicamente nessas lutas, que, de acordo com Jorge L. Mariano e Rosemeiry Lima (2020),

convergia em muitos sentidos, principalmente em relação à luta contra as desigualdades e a opressão vivida em seu cotidiano. Uma das principais lutas foi travada contra o determinismo biológico sustentado ora pelo senso comum, ora pela ciência, que serviu por séculos para destinar mulheres e homens ao desempenho de funções sociais específicas (com evidente prejuízo para as primeiras), isto é, fazendo com que a anatomia fosse um fator determinante e irrevogável (MARIANO & LIMA, 2020, p. 34).

Para tanto, a sociedade produziu a lógica de estipular a normalidade no que concerne ao gênero. E nessa lógica, ser mulher e ser ‘feminina’ teria que estar, inevitavelmente, num mesmo corpo, da mesma forma que ser homem e ‘masculino’.

Joan Scott (1995) explicita que as feministas nos anos 1970³ utilizaram o termo como sinônimo de mulheres, especialmente nos estudos acadêmicos⁴ que tencionavam maior visibilidade política e uma convergência com os estudos das ciências sociais. As estudiosas feministas apontaram, desde o início, que as pesquisas sobre as mulheres, além de acrescentar novas proposições de pesquisas, iriam, da mesma forma, compelir uma revisão crítica das “premissas e dos critérios do trabalho científico existente” (SCOTT, 1995, p. 73). Naquele momento de efervescência intelectual, evocava-se a experiência das mulheres ocidentais, brancas, heterossexuais e de classe média como se fosse uma categoria universal. Nesse contexto, Scott assevera:

Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo “mulheres” por “gênero”. [...] Esse uso do termo “gênero” constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas dos anos 80 (SCOTT, 1995, p. 77).

Joan Scott designou *gênero* como “elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86). Com base nas implicações do gênero como norma social, os sujeitos, historicamente, são marcados e apoiados nas diferenças de sexo⁵. Evidencia-se gênero também, relacionado às várias outras categorias, como etnia, raça, classe, sexo, geração, entre outras. Desse modo, o gênero representa o campo primário em que as relações desiguais de poder se imbricam, baseadas em

oposições socialmente produzidas, porém, hegemonicamente desenvolvidas como universais, naturais, fixas e inquestionáveis.

Cabe ressaltar que os estudos de gênero não estão mais ligados exclusivamente às mulheres, se referem da mesma forma à representação das masculinidades, mesmo que ainda estejam vinculados aos referenciais dos estudos feministas. Segundo Louro (1997), deslocado para outros contextos, outros espaços, novos debates e na medida em que afirma o caráter social, o conceito de gênero passa a buscar um modo plural, destacando que os projetos e representações sobre masculinidade e feminilidade são distintos; divergem não somente entre as sociedades ou marcos históricos, mas dentro de uma determinada sociedade, considerando-se os diferentes grupos étnicos, raciais, de classe, religiosos, a orientação sexual e geracional que o constituem. Por tais motivos, na década de 1980 foi impossível continuar com uma única visão universal sobre a mulher, visto que as diferenças foram requisitadas por outras vozes de mulheres negras, indígenas, lésbicas, entre outras.

Para Louro (1997), é certo que as relações de gênero não são constituídas apenas por práticas de repressão ou censura; homens e mulheres se fazem, igualmente, entre práticas e relações que determinam gestos, maneiras de ser, viver, formas de falar e se comportar. “Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 1997, p. 41). No cerne das relações de poder entre os gêneros são produzidas e reproduzidas as diferenças e desigualdades.

É preciso ressaltar que os sujeitos, nas teias das relações gênero, são capazes de produzir os arranjos mais variados, abalando a concepção simplista e reducionista de homem dominador *versus* mulher dominada, pois “os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e exercício de poder” (LOURO, 1997, p. 33). Ao referir-se ao aspecto relacional do conceito de gênero, Guacira Louro (1997) também indica que é fundamental buscar evitar declarações generalizadas sobre masculino/feminino. Ela enfatiza a desconstrução das oposições binárias e propõe a rejeição ao caráter fixo e permanente das diferenças sexuais. Reitera igualmente que a desconstrução da concepção binária homem/mulher se revela profícua para romper a lógica binária que orienta outros conceitos a ela vinculados, como público/privado, normal/patológico, produção/reprodução, cultural/biológico, razão/sentimento, entre outros. Quanto ao processo de transgressão da polaridade, torna-se inevitável desenvolver a compreensão de que o contrário da igualdade é a desigualdade, e não a diferença.

Desta maneira, justificativas de que a desigualdade nas relações de gênero está amparada nas distinções biológicas precisam ser questionadas, visto que essas diferenças são processos construídos culturalmente, não são dadas *a priori*; são mutáveis e, assim, sujeitas à transformação (LOURO, 2000; 2003).

Escola e relações de gênero

Partimos do pressuposto de que a feminilidade e a masculinidade são construções sociais que ocorrem nos mais variados locais: “desde que nascemos, estamos interagindo com as mais diversas pedagogias de gênero que indicam a forma ideal de viver o masculino ou o feminino” (XAVIER FILHA, 2012, p. 31). Diante desse fato, é possível compreender a família como um dos primeiros locais de socialização e práticas simbólicas, em que meninos e meninas são apresentados/as às configurações de gênero. Se observarmos com atenção, a partir de momentos como a fase gestacional, como o resultado do ultrassom, a descoberta do sexo da criança, a realização do chá de revelação ou chá de bebê, todos constituem elementos nos quais as expectativas sociais começam a se manifestar conforme o gênero.

Nessa perspectiva, é comum que mães, pais e familiares idealizem de modo distinto cada gênero; por exemplo, a cor do enxoval (azul ou rosa?), os brinquedos, a divisão das brincadeiras – em torno do menino, aludem a força, coragem, poder, competitividade, e quanto aos atributos direcionados às meninas, estão docilidade, meiguice, delicadeza, fragilidade. Nessa perspectiva, Daniela Auad afirma que são muitos os atributos sobre as condições masculinas e femininas em nossa sociedade, “mas fato é que a maioria dos atributos presentes em um gênero está excluída automaticamente do outro”, engendrando a noção de oposição entre os gêneros (AUAD, 2006, p. 22).

A formação usual e sutil dos gostos, das predileções, dos saberes, das posturas corporais, dos gestos, do tom de voz, dos sonhos e aspirações inerentes ao futuro são, nesse sentido, produtos de um processo de aprendizagem que se inicia na família e prossegue ao longo da vida, legitimando a desigualdade entre homens e mulheres. Auad (2006) nos leva a pensar igualmente sobre a agressividade dos meninos: por um lado, pode se tornar uma aprendizagem relacionada à competição na vida adulta, entretanto, pode igualmente fazer com que meninos e meninas assimilem, quando crianças, que existe uma série de comportamentos interditados para ambos, perante as representações sobre a agressividade aceita para meninos e não para meninas. A autora destaca também que as meninas são requeridas pelo/a docente a contribuir com a organização da sala de aula, por exemplo. Esse ato pode estimular a naturalização de certos “padrões tradicionais de relacionamento doméstico, como a concepção que deixa a cargo das mulheres responsabilidade pela manutenção da casa e cuidado com os imaturos e idosos” (AUAD, 2006, p. 145).

Pelo que se pode observar, o processo de representação de gênero ganha impulso nos espaços públicos, em que a escola se funda como uma instituição significativa na produção e reprodução das identidades de gênero. Logo, para Guacira Louro, “o processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente sutil, quase imperceptível” (LOURO, 1997, p. 63). Ela compartilha suas recordações da vida escolar, revelando:

as marcas que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam os ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 1999, p. 18-19).

A autora destaca ainda que o aprendizado escolar, seus espaços e símbolos, delimitam lugares, gestos e movimentos, que são aprendidos e incorporados pelos sujeitos, fazem parte de seus corpos e condutas. Assim, todos esses mecanismos partem das posições desiguais para meninos e meninas, visto que, desse modo, são produzidas e normatizadas as diferenças. Nesse sentido, “estes direcionamentos e discursos quase sempre partem de ideias hegemônicas de masculinidade e feminilidade que devem ser problematizadas, discutidas com as crianças desde a mais tenra idade” (XAVIER FILHA, 2012, p. 31). Além disso, afirmar que homens e mulheres são diferentes consiste, inicialmente, em uma alegação clara e contundente.

Louro (1997) chama a atenção sobre os riscos implicados no discurso constantemente seguido do clamor ‘E viva a diferença!’, pois essa frase remete a muitas reflexões. A diferença que a frase está revelando tem relação com o domínio biológico; é possível perceber que a proposição “é suficientemente sintética para permitir representar muitos atributos nessa nomeação de ‘diferença’” (LOURO, 1997, p. 44). Além disso, a aclamação ou enaltecimento da diferença, pronunciada por homens e mulheres, parece provocar “uma conformação ao *status quo* das relações entre os gêneros [...] parece indicar que se aceitam essas relações tal como elas estão atualmente constituídas” (LOURO, 1997, p. 44). Dessa forma, é fundamental sermos cuidadosos/as, questionando o seu uso irrefutável.

Breve trajetória histórica dos direitos humanos

Os direitos humanos, sob o ponto de vista da modernidade, têm como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, que indica o começo da reivindicação de universalização dos direitos. O documento foi pensado em um período histórico no qual a maioria das nações do mundo vivia intensas transformações sociais no pós-Segunda Guerra Mundial. Perseguiam novos princípios para alicerçar uma cultura de paz, impedir novos conflitos, consolidar a democracia e fortalecer melhorias para todos os seres humanos.

Vera Candau destaca que, desde 1948, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas – ONU:

Foi construída uma sólida arquitetura dos direitos humanos através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo. Os

Estados que aderiram formalmente a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas legislações e políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos (CANDAUI, 2012, p. 716).

O documento é considerado um avanço para a humanidade, especialmente porque opera potencialmente no ideal de uma sociedade justa, humanitária e igualitária. Ademais, convencionou os direitos fundamentais de todos os seres humanos, a despeito da raça, etnia, religião, classe, sexualidade, gênero, ou qualquer outra condição. Isso é notadamente expresso no seu preâmbulo, *in verbis*:

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade, no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

É importante enfatizar que, subsequente à promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, após diversas “conferências, pactos, protocolos internacionais, a quantidade de direitos desenvolveu-se evidenciando três tendências: universalização, multiplicação e diversificação ou especificação” (TOSI, 2005, p. 22). Ocorreu em Viena, no ano de 1993, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos para celebrar os 45 anos da DUDH, reiterando, depois de efervescente debate, “a universalidade, assim como a indivisibilidade, interdependência e inter-relação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais” (CANDAUI, 2012, p. 717); sublinhou a junção entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos.

O Brasil, desde o início, se tornou signatário da DUDH, bem como dos inúmeros tratados e documentos jurídicos que asseguram a promoção dos direitos humanos e o pacto com a democracia. Quanto ao cenário interamericano, Luciano Maia classifica os documentos mais relevantes, a saber:

A Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem (1948); o Pacto de San José da Costa Rica (Convenção Interamericana de Direitos Humanos) (1968), e seu Protocolo de San Salvador sobre direitos econômicos, sociais e culturais (1988); a Convenção Interamericana sobre o Desaparecimento Forçado de Pessoas (1994); a Convenção Interamericana para a Eliminação de discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiência; Convenção Interamericana sobre a concessão dos Direitos políticos à Mulher (1948); a Convenção Interamericana sobre a concessão dos Direitos Civis à Mulher (1952); a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994); a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1985); o Protocolo à Convenção Americana sobre Direitos Humanos referentes à abolição da Pena de Morte (1990) (MAIA, 2007, p. 87).

Acrescentamos, para além do exposto, outras convenções e instrumentos internacionais que expandiram o corpo dos direitos humanos, como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre

a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outras.

Candau (2012) aponta que o texto base da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, teve forte influência das diretrizes internacionais e representa um empenho sistêmico do Estado brasileiro em consolidar a defesa e a proteção de direitos humanos, atendendo, muitas vezes, às demandas dos distintos movimentos sociais que “vem ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações [...] um significativo conjunto normativo e de políticas públicas centradas na proteção e promoção dos direitos humanos” (CANDAU, 2012, p. 717). Entretanto, a realidade cerca-se de violações permanentes desses direitos. No contexto brasileiro, a ausência de penalidades, as múltiplas faces de violência, “a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana” (CANDAU, 2012, p. 717).

Na Constituição Federal de 1988, uma série de direitos foi conquistada, a exemplo do Art. 5º, que alude à condição de igualdade⁶ entre homens e mulheres, em direitos e obrigações, o que representou uma grande conquista de ideais civis e políticos pelas lutas das mulheres, e o Art. 6º, que consigna a educação como direito social⁷ (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Lei Federal n. 9.394/1996, foi elaborada em consonância com a Constituição Federal de 1988, num período em que o campo educacional passava por um reordenamento. De acordo com Keila Deslandes, a LDB formalizou-se como um documento “bastante tímido ao discutir princípios de igualdade e ‘apreço à tolerância’” (DESLANDES, 2015, p. 35) em relação a gênero, mesmo que não deixasse de aludir à questão dos direitos humanos.

Com base nas contribuições de Vera Candau e Susana Sacavino (2010), é possível compreender que a educação em direitos humanos se constituiu de maneira mais potente no Brasil desde a primeira década de 2000, tanto no campo das políticas públicas como no das organizações da sociedade civil. Foi engendrado, gradativamente, no âmbito da educação por meio de seminários, cursos e palestras, coordenados não só pela academia, como também por ONGs, associações e movimentos. As autoras apontam que, entre todas as proposições no contexto nacional, merece destaque a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, que configura um compromisso indispensável para o impulso e a viabilidade da educação em direitos humanos na escola. Entre suas diretrizes orientadoras, ressaltamos uma, potente para a análise sobre as contribuições da educação em direitos humanos, para a eliminação das desigualdades de gênero alicerçadas na escola:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, entre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2009, p. 32).

Nessa perspectiva, compreendemos que esse notável documento aponta a pertinência do assunto, no que tange ao reconhecimento das diferenças naturais e culturais e da igualdade dos sujeitos, a despeito das suas diferenças. Portanto, a questão referente a gênero surge, entre outras categorias, na busca pela declaração da necessidade de conexão entre direitos à diferença e à igualdade no desenvolvimento das aprendizagens no espaço escolar.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que outros documentos da legislação educacional brasileira que representam avanços e conquistas no campo da educação e direitos poderiam ser mencionados nesta pesquisa, bem como alguns exemplos de retrocessos e conservadorismo que ameaçam a democracia, como ataques aos direitos humanos já consolidados; porém, deixaremos essa discussão para os próximos estudos.

Resultados

O estudo apontou que o marco mais importante da sociedade contemporânea no que se refere aos direitos humanos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, proclamada pela ONU. Este documento tornou-se uma ferramenta potente, que garantiu os direitos básicos e inalienáveis para todas as pessoas, a despeito da sua nacionalidade, raça, etnia, religião, classe, gênero, sexualidade, e demais fatores. As lutas dos diferentes movimentos sociais contribuíram para o progresso e a transformação da sociedade, sobretudo em relação à consolidação de direitos. A promulgação da Declaração de 1948 inspirou a realização de outras declarações, convenções, códigos de conduta, congressos, campanhas, diretrizes, especialmente, de leis constitucionais em países democráticos.

Destacou-se neste estudo o movimento feminista, principalmente o da década de 1980, que introduziu o conceito gênero no desenvolvimento de suas teorias. A partir desse período, foram muitas e diferentes vozes, de distintos grupos sociais, em vários cantos do mundo, na luta por direitos humanos, pois a igualdade entre homens e mulheres ainda não tinha sido (nem foi) alcançada.

O avanço da educação no Brasil também foi fruto de lutas guiadas por uma constituição democrática da sociedade, na qual se reivindica a igualdade de direitos sociais, ainda que sujeita às tentativas de retrocesso, como ocorre nos últimos anos. Neste estudo buscou-se compreender o conceito de gênero com base no deslocamento dos discursos sobre as desigualdades, sob a justificativa das diferenças biológicas e dos corpos, para entender seu caráter social, histórico e político. O contexto social, especialmente o educacional, possibilitou refletir sobre os sujeitos interpelados/as por representações dominantes, discursos e práticas que tentam conduzir os comportamentos de meninos/meninas e homens/mulheres por um único jeito de viver masculinidades e feminilidades.

Diante do exposto, é necessário problematizar essas representações e, principalmente, aceitar a diversidade dos gêneros, dos corpos, das sexualidades, haja vista ser um espaço de convívio plural, no qual as diferenças dos sujeitos são múltiplas e visíveis. Quando um/a profissional da educação profere afirmações como “*you precisa chamar os pais dele, pois homem não rebola*” e “*essa menina vai ‘contaminar’ as demais colegas de classe*”, faz perceber que ainda há um longo caminho a percorrermos. Isto posto, é fundamental que as instituições de ensino legitimem, no conjunto das suas ações pedagógicas, as diretrizes proclamadas nos documentos legais, para que haja avanços na direção de uma política de educação que coadune a superação das desigualdades e contribua para a promoção da igualdade entre homens e mulheres.

A aprendizagem escolar se manifesta potencialmente pelos discursos, pelas definições de espaços, do currículo, da rotina e nas relações de poder. Dito de outra forma, por meio dos seus discursos, conteúdos, horários, avaliações, brincadeiras e outro conjunto de práticas, a escola define como os/as estudantes devem agir, pensar, falar, vestir, se comportar de acordo com o gênero e, desse modo, vão sendo produzidos os sujeitos e as suas identidades.

Desde a mais tenra idade, somos educados/as a distinguir os gêneros conforme o sexo. Por exemplo, meninas, seriam ‘princesinhas’, doces, frágeis e delicadas, que deveriam usar rosa e brincar de casinha, enquanto meninos seriam ‘heróis’, fortes, corajosos, agressivos, deveriam usar azul e brincar de futebol. Essas são algumas narrativas que perpassam os vários ambientes e evidenciam que as funções sociais ainda são desiguais e determinadas pelo gênero.

Assim, a escola é um lugar potente e privilegiado para difundir uma cultura de direitos, ambiente pujante para o convívio em direitos humanos, local para perceber, conhecer e vivenciar as pluralidades inerentes aos sujeitos. Um bom começo é ousar questionar as relações desiguais de gênero produzidas nas práticas sociais, desconfiar e refletir sobre as práticas cotidianas e organizações internas (discursos, vigilância, penalidades, controle dos corpos, regulamentos), ou seja, os regimes de verdade apresentados como ‘naturais’, fixos e universais, que comumente produzem diferenças, exclusões, classificações e sofrimento.

Observamos que a égide dos direitos humanos pressupõe uma atitude política e ética na qual todos/as possuem, equitativamente, o direito de ser reconhecidos/as e protegidos/as com justiça e dignidade, sejam mulheres, homens, negras/os, indígenas, brancos/as ou LGBTQIA+.

Considerações finais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional dos Direitos Humanos, entre outras disposições legais, têm representado um significativo avanço na transformação do discurso e das ações sobre os temas que se referem a gênero, em todas as relações, e essas precisam ser discutidas no espaço escolar.

A educação escolar, como dispõe a LDB, deve vincular a aprendizagem, considerando as práticas sociais. Portanto, os/as professores/as não podem deixar de considerar as diversas transformações sociais das últimas décadas e problematizar as atuais, no que tange, por exemplo, a relações de gênero, violência, discriminação e preconceito, que acontecem nas interações sociais para além do chão da escola.

Cada instituição escolar, em suas diferentes etapas e modalidades, somente será uma instituição envolvida com o estímulo à solidariedade e à promoção da dignidade humana quando também se comprometer com o fim da desigualdade, um desafio que se impõe ante um cenário de profundos retrocessos e violações de direitos que operam em nosso país. Por isso, é importante reiterar que a escola tem papel fundamental na formação do indivíduo, e que o compromisso de propiciar ações para a efetivação dos direitos sociais não deve limitar-se a ensinar, mas funcionar como gerador de comportamentos sociais, empatia, honestidade, justiça, respeito e generosidade.

Por fim, é necessário destacar que este estudo tem seus limites e admite novas discussões e possibilidades. A escola não é um ambiente que se restringe ao ensino de conteúdos programáticos voltados para a transmissão do conhecimento científico, mas também deve ter um trabalho metodológico com foco nas questões relacionadas às desigualdades e diferenças. Somente mediante essa práxis é que tanto educadores/as como educandos/as desconstruirão comportamentos discriminatórios quanto a identidades sexuais e de gênero presentes no ambiente escolar, como reflexo da sociedade. É importante que pesquisas e projetos voltados à educação considerem a desnaturalização dessa normalização cotidiana.

Recebido em: 07/09/2022; Aprovado em: 17/10/2022.

Notas

- 1 Esses fatos emergiram em razão das reflexões potencializadas no âmbito da disciplina Direitos Humanos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, ministrada por Prof.^a Dr.^a Cláudia Araújo Lima.
- 2 De acordo com o relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2021), o Brasil possui instituições democráticas sólidas e de direitos humanos, porém, apresenta um cenário de extrema desigualdade social tendo por base a discriminação estrutural contra comunidades tradicionais, afrodescendentes, pessoas LGBT-

QIA+, mulheres, indivíduos em situação de rua, camponeses/as e trabalhadores/as rurais. A comissão analisa que esses grupos foram excluídos historicamente, por conta da concentração de renda e da discriminação baseadas em suas especificidades, como origem social, raça, estereótipos de gênero, sexo, idade, orientação sexual, que levam a situações de extrema vulnerabilidade social.

- 3 Os estudos de gênero iniciaram nas universidades norte-americanas na década de 1970 e ganharam universidades do mundo todo. De acordo com Heleieth Saffioti (2015), o conceito de gênero na sociedade brasileira ampliou-se a partir de 1990; no fim de 1980, o artigo traduzido de Joan Scott, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, teve grande circulação em nosso país.
- 4 De acordo com Jane Almeida, “na academia o conceito foi introduzido com a crise dos paradigmas clássicos, que não conseguiam elaborar modelos explicativos mais flexíveis para analisar a situação específica da mulher como sujeito social e, portanto, sujeito histórico” (ALMEIDA, 1998, p. 40).
- 5 Sexo relaciona-se à biologia, tomando-se por base as distinções físicas entre os corpos, ao passo que *gênero* refere-se às normas e comportamentos marcados socialmente, para homens e mulheres, por causa do sexo, sendo um modo de significar relações de poder (SCOTT, 1995).
- 6 Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).
- 7 Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. (BRASIL, 1988).

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 9 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH 3). Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão & SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares & DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 113-138.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012

DESLANDES, Keila. *Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade*. Belo Horizonte: Autêntica/ Ouro Preto-MG: UFOP, 2015.

FREITAS, Fábio F. B. de. *A questão democrática e os direitos humanos: Encontros, desencontros e um caminho*. In: TOSI, Giuseppe. (org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária da UFB, 2005. p. 277-306.

- GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. *Rev. Mediações*, Londrina, v. 5, n.1, p.11-40, jan./jun. 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Orgs.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.191-219.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias das Sexualidades. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-42.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA Rosa Maria Godoy et al. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.p. 85-101.
- MARIANO, Jorge L. Mazzeo & LIMA, Rosemeiry Assunção A. Zozias. A construção histórica dos estudos de gênero. In: MARTINS, B.A.; RUCKEERT, F.Q. & SANTOS, F. A. (Org.) *Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul*. Curitiba: CRV, 2020.p.27-41.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane & GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-29.
- ORGANIZACAO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 21 maio 2021.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TOSI, Giuseppe. *Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidade/ diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012, p. 17-34.

Bem-estar subjetivo e Cidade Educadora: *promoção da saúde à luz da fenomenologia*

Subjective well-being and Educating City:
health promotion in the light of phenomenology

Bienestar subjetivo y Ciudad Educadora:
promoción de la salud a la luz de la fenomenología

 **MARTA AZEVEDO KLUMB OLIVEIRA***

Universidade Católica de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

RESUMO: Este ensaio pretende olhar para o fenômeno ‘bem-estar subjetivo-Cidade Educadora’ buscando compreender o potencial das Cidades Educadoras em catalisar a experiência humana intencional de promoção de saúde, de modo a criar uma realidade digna nos territórios de responsabilidade compartilhada. A Cidade Educadora não é fruto de coincidências, mas intencional, em favor do cuidado com determinantes sociais da saúde e múltiplas existências. Assim, os princípios da Política Nacional de Promoção da Saúde (solidariedade, felicidade, ética, respeito às diversidades, humanização, corresponsabilidade, justiça e inclusão social) colaboram na construção de uma cidade onde todos/as saibamos existir e coexistir. O papel da promoção da saúde na Cidade Educadora deve confundir-se, em parte, com a exigência humana de sermos circunstanciais no mundo, mas rigorosamente responsáveis por ele.

Palavras-chave: Cidade Educadora. Bem-estar Subjetivo. Promoção da Saúde. Determinantes Sociais da Saúde.

ABSTRACT: This essay intends to look at the phenomenon ‘subjective well-being and educating city’ aiming to understand the potential of Educating Cities for catalyzing the intentional human experience of health promotion in order to create a dignified reality in the territories of shared responsibility. The Educating City is not the result of

* Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. *E-mail:* <martaklumb@gmail.com>.

coincidences, it is intentionally in favor of social care determinants of health and multiple existences. Therefore, the principles of the National Health Promotion Policy (solidarity, happiness, ethics, respect for diversity, humanization, co-responsibility, justice and social inclusion) collaborate in building a city where we all know how to exist and coexist. The role of health promotion in the Educating City should be confused, in part, with the human requirement of being circumstantial in the world, but rigorously responsible for it.

Keywords: Educating City. Subjective well-being. Health promotion. Social Determinants of Health.

RESUMEN: Este ensayo pretende mirar hacia el fenómeno 'bienestar subjetivo-ciudad educadora', buscando comprender el potencial de las Ciudades Educadoras para catalizar la experiencia humana intencional de promoción de la salud, con el fin de crear una realidad digna en los territorios de responsabilidad compartida. La Ciudad Educadora no es fruto de la casualidad, sino intencional, a favor del cuidado con determinantes sociales de la salud y múltiples existencias. Así, los principios de la Política Nacional de Promoción de la Salud (solidaridad, felicidad, ética, respeto a la diversidad, humanización, corresponsabilidad, justicia e inclusión social) colaboran en la construcción de una ciudad donde todos/as sepamos existir y convivir. El papel de la promoción de la salud en la Ciudad Educadora debe confundirse, en parte, con la exigencia humana de ser circunstancial en el mundo, pero rigurosamente responsable de él.

Palabras clave: Ciudad Educadora. Bienestar subjetivo. Promoción de la salud. Determinantes sociales de la salud.

Introdução

No Brasil, a maioria das doenças e das mortes prematuras são anunciadas, previsíveis e pautadas subjetiva, política e economicamente; isso convoca meu olhar na direção de uma compreensão sobre a relação entre bem-estar subjetivo (felicidade) e a Cidade Educadora, dando luz à promoção da saúde como uma pauta não só prioritária, mas que exerce certo primado nesse vínculo.

Em países com abissais desigualdades, como o Brasil, a saúde relaciona-se com gênero, cor, idade, religião, classe social e o modo como esses marcadores de desigualdades

sociais traduzem as disputas de interesses de grupos e/ou pessoas, geralmente, instituindo a perversa relação opressores-oprimidos no que tange a questões relativas à saúde.

Este ensaio se justifica pela estreita ligação entre as desigualdades e a produção social e política das doenças e das mortes, que traduz um cenário caótico e suscita uma reflexão acerca de seu contraditório, ou seja, da relação entre bem-estar subjetivo, uma preocupação da área da Psicologia Positiva, e a promoção da saúde nas cidades, uma preocupação da Cidade Educadora. A cidade, área urbana de um município com certa autonomia administrativa regida por um Estado Democrático de Direito enfrenta, na prática, sérias dificuldades para proteger os direitos dos seus habitantes, carecendo, para tanto, de iniciativas como a da Cidade Educadora. Justifica-se ainda, porque segundo revisão sistemática realizada por Lucélia Medeiros e Remerson Martins (2020), as pesquisas sobre o bem-estar subjetivo no Brasil fazem uso de uma perspectiva epistemológica e metodológica marcadamente quantitativa, e pretendo tão somente articular o ensaio com a promoção de saúde na Cidade Educadora a partir de um olhar sensível.

Minha premissa, até certo ponto óbvia, é a de que a promoção da saúde é o elo fundamental para promover o bem-estar subjetivo e garantir à cidade, junto com outros quesitos, o status de ‘Cidade Educadora’. Para tanto, é possível e desejável um caminho teórico-metodológico que admita o caos em saúde como ponto de partida e que, em seguida, faça contato com os constructos positivos da vida, do ponto de vista subjetivo e coletivo, para compreender a relação bem-estar subjetivo e Cidade Educadora. À vista disso:

O bem-estar subjetivo é compreendido como uma categoria de fenômenos que inclui respostas emocionais, satisfações de domínios específicos da vida e julgamentos globais da satisfação de vida (Zanon *et al.*, 2013). Portanto, o bem-estar subjetivo refere-se à avaliação individual das experiências de vida, tanto de forma emocional quanto cognitiva (ALVES *et al.*, 2021).

Olhar para as cidades significa olhar para as circunstâncias que enlaçam pessoa-saúde-cidade, a partir dos Determinantes Sociais de Saúde definidos pela Organização Mundial da Saúde – OMS, ou seja: “as circunstâncias em que as pessoas nascem, crescem, vivem, trabalham e envelhecem e os sistemas implantados para lidar com a doença” (OMS, 1986). Significa olhar também para os princípios da Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS como “solidariedade, felicidade, ética, respeito às diversidades, humanização, corresponsabilidade, justiça e inclusão social” (OMS, 1986) e perceber cada um deles.

Esse olhar circunstancial deve ser capaz de apreender a pessoa em si, a cidade e o modo como se acolhem ou se abandonam mutuamente. Nesse ponto, me rendo e me filio ao conceito de Cidade Educadora, conforme pensado por Anália Brarda e Guillermo Ríos:

Uma Cidade Educadora pressupõe que aprendamos a lê-la e que essa constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. E mais, que aprendamos ainda a conviver, a viver conjuntamente e a interagir com os outros e que aprendamos, também, as habilidades mínimas de circular pela cidade e os direitos e deveres enquanto cidadãos (BRARDA & RÍOS *apud* MEDEIROS NETA, 2010, p. 218).

O objetivo deste ensaio é refletir sobre a relação entre o bem-estar subjetivo e a Cidade Educadora como parte-todo de um fenômeno, de uma unidade de sentido, de uma totalidade organizada, indivisível e articulada, embora distintas; busca-se compreender o potencial da Cidade Educadora de catalisar a experiência humana intencional em saúde, criando uma realidade digna nos territórios de responsabilidade compartilhada.

Para tanto, escolho a base filosófica da fenomenologia, por sua capacidade teórico-metodológica de dialogar com diferentes referenciais teóricos que julgo pertinentes para o alcance do objetivo proposto. A promoção da saúde aparece como elemento intrínseco a essa totalidade. Além disso, recorro, com simpatia, ao conceito de *espaço público*, relacionando-o com a cidade, por entender que a liberdade democrática é condição fundamental para a edificação de um sistema republicano capaz de garantir os direitos em uma sociedade plural, na qual seja plena a participação das pessoas e, por conseguinte, o acesso aos direitos à saúde e à cidade. Nesse sentido, há um esforço para perceber a cidade por meio de um olhar que dê conta de agraciar e ser agraciado pelo bem-estar subjetivo (parte) e pelo espaço público (todo).

De início, apresento um breve panorama da saúde no Brasil, para que me seja possível ter um balizador, ainda que bastante genérico, sobre a 'saúde do espaço público', mas que me permitam algumas inferências que, gradativamente, revelem as pessoas em meio a tantos dados estatísticos. Em seguida, lanço um olhar fenomenológico sobre o bem-estar subjetivo – Cidade Educadora, demonstrando a importância de uma relação existencial com a cidade, na qual a intencionalidade da consciência permita perceber e desvelar as questões relativas à saúde. A partir dessa compreensão, me debruço sobre o espaço público, discorrendo sobre o direito à saúde e o direito à cidade como caminhos possíveis e necessários para a promoção do bem comum e o consequente encontro ativo e comprometido com a construção da Cidade Educadora. Finalizo a reflexão apontando para o potencial individual e coletivo de transformação da cidade em Cidade Educadora, inferindo que teremos uma democracia plena somente na medida em que exercitemos a cidadania que reflete nosso potencial sociopolítico; e que alcançaremos o bem comum somente quando mais e mais pessoas colocarem a consciência sobre os fenômenos da saúde na cidade.

A (precária) saúde dos brasileiros na aurora do século XXI: uma névoa sobre o bem-estar subjetivo e o bem comum

É preciso coragem para viver diante de tantas ameaças.

(Paul Tillich, 1972)

É preciso perceber que mesmo em territórios públicos com contorno de país, as pessoas precisam ser visibilizadas para aquém e além dos percentuais numéricos. Para cada unidade numérica, uma pessoa; para cada percentual, cem pessoas... Quanto maior a escala numérica, menor a chance de se enxergar um rosto. Fernando Pessoa não hesitaria em nos alertar que “morrer é só não ser visto” (PESSOA, 1995)¹. Meu esforço nesta discussão não é desqualificar os dados estatísticos tão necessários para o desenho e a manutenção de políticas públicas em saúde, mas me aproximar da subjetividade, para que seja possível a construção de uma reflexão que aponte a importância de cada pessoa em busca de seu bem-estar subjetivo na construção do bem comum nas cidades.

Não somos vistos a partir de um modelo estatístico, e sim, tendo a nós mesmos como referencial para conduzirmos a luta pelo acesso aos direitos nas cidades. Conforme Bernard Lepetit, “uma cidade, um campo, de longe são uma cidade e um campo, mas à medida que nos aproximamos, são casas, árvores, telhas, folhas, capins, formigas, pernas de formigas, até o infinito” (LEPETIT, 1998, p. 102).

O fenômeno saúde-doença não é algo novo, mas o modo como é percebido nas cidades têm uma dinâmica que carece sempre de reflexão atualizada, pois com base na fenomenologia, saúde e doença são parte distintas de um mesmo processo, de um mesmo todo. Na medida em que as cidades foram se expandindo², aumentou a necessidade de compreensão dos fenômenos da saúde relacionados aos fenômenos sociais e ao espaço público das cidades.

Em 2020, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE publicou a Pesquisa Nacional de Saúde – PNS realizada em 2019, ano que antecede a pandemia da covid-19, com recortes de Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e Municípios das Capitais. Sendo os fatores sociais determinantes das condições de saúde de uma população, é importante fazermos emergir os dados revelados na referida pesquisa como uma espécie de marcador do panorama real da contemporaneidade brasileira, para, a partir de então, dialogarmos com o bem-estar subjetivo e a cidade (o bem comum). A PNS levantou dados sobre acidentes, violências, doenças transmissíveis, atividade sexual, características do trabalho e apoio social. Segue um breve recorte dos resultados encontrados para termos um panorama da saúde.

As lesões no trânsito representam a segunda maior causa de morte de jovens de 15 a 29 anos de idade; 2,6 milhões de pessoas acima de 18 anos relataram ter sofrido algum acidente de trabalho nos 12 meses anteriores à entrevista; os tipos de violência interpessoal constituem a principal causa de óbito de jovens e adultos/as de 15 a 39 anos de idade; no Brasil, doenças transmissíveis antigas (doença de Chagas, hanseníase e tuberculose) relacionadas a diversos aspectos sociais e ambientais, como pobreza, desigualdade e exclusão continuam acometendo uma parte da população; as infecções sexualmente transmissíveis – IST correspondem a um dos problemas de maior impacto sobre os sistemas públicos de saúde e sobre a qualidade de vida das pessoas no Brasil.

A PNS estimou ainda, que o tempo médio de deslocamento de casa para o trabalho das pessoas come 15 anos ou mais de idade, considerando-se os trajetos de ida e volta, por semana, era de 4,9 horas entre moradores/as da região urbana. Considerando-se as diferenças entre cor ou raça, observou-se que as pessoas pretas despendiam mais tempo (5,6 horas) por semana no deslocamento de casa para o trabalho, do que as pardas (4,9 horas) e as brancas (4,4 horas). Quanto ao apoio social, 1,8% relatou não poder contar com amigos/as nem familiares em caso de necessidade. Esse percentual representa quase 3 milhões de pessoas sem rede de amparo familiar, sendo 603 mil pessoas com 60 anos ou mais de idade.

Em 2020, refletir sobre esses determinantes sociais da saúde tornou-se ainda mais urgente com a eclosão da pandemia de covid-19, que denunciou uma espécie de trágica passagem na história da saúde pública, a despeito do trabalho incansável dos/as profissionais de saúde. A letargia do governo brasileiro em adquirir as vacinas e efetivar campanhas educativas preventivas contribuiu para que as pessoas nas cidades fossem ‘esmagadas’ por uma contagem numérica ascendente de adoecidos (colapso nos hospitais) e óbitos (colapso nos cemitérios). Embora o vírus não ‘escolhesse’ os corpos a invadir, as chances de ganharem residência plena eram (e são) exponencialmente maiores em corpos vulnerabilizados por comorbidades sociais, caracterizando o que Merrill Singer chamou de *sindemia* (SINGER, 1990 *apud* BISPO JÚNIOR & SANTOS, 2021).

Todavia, sem demérito à vulnerabilidade de tantas pessoas na pandemia, viver sempre foi um grande desafio em cidades de países marcados pelas desigualdades. Viver com saúde na cidade requer peculiaridades que merecem e justificam a presente discussão, para fazer emergir uma preocupação fundamentalmente humana, portanto política, sobre as pessoas nas cidades e sobre as cidades nas pessoas.

O levantamento dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde facilita a percepção de que, em um corpo social, quando uma pessoa adocece, todas, de alguma maneira, sentem dor. É preciso atribuir sentido à experiência vivida em cada canto da cidade, pois a partir do sentido atribuído, haverá um comportamento de engajamento ou de alienação frente às ações de promoção da saúde na cidade.

A meu ver, em face desse cenário emerge a dúvida: quão árdua pode ser uma experiência existencial cidadã que busca o bem-estar subjetivo e o bem comum em territórios tão subjugados por um esboço político-econômico promotor de desigualdades aviltantes? Esse sistema político econômico tinge as cidades com as cores da opressão, num retrato fiel da potência destrutiva de um modelo econômico que acata privilégios, transforma a natureza em *commodities* e se ocupa de ceifar inspirações cidadãs, ao mesmo tempo em que mantém e amplia os determinantes sociais da desigualdade que contribui para os adoecimentos e as mortes prematuras. Eis o problema da saúde nas cidades. Aqui, Hycner (1995, p. 129) diria: “o problema é a resposta”. E prontamente, talvez Rainer Maria Rilke (*apud* Hycner, 1995, p. 129), complementasse que “se você leva embora meus demônios,

estará levando embora meus anjos”. Assim, por maiores que sejam os problemas na área de saúde, tamanhas e tantas são as possibilidades de resolvê-los.

No entanto, para que a promoção da saúde se fortaleça cada vez mais em territórios promotores de desigualdades, não basta somente fazer contato com a realidade para perceber o processo de adoecimento das pessoas e das cidades; é preciso, a partir desse ‘contato’, desenvolver soluções criativas, pacíficas e com foco na felicidade e no bem comum. Na medida em que aumenta a consciência de cada um e de todos e se percebe que é possível mudar as circunstâncias a partir de um *agir político* (ARENDDT, 2000), abre-se um espaço de construção e de esperança (do verbo *esperançar*, de Paulo Freire).

O fenômeno “bem-estar subjetivo – Cidade Educadora”: uma experiência humana intencional

O que sabemos dos lugares é coincidirmos com eles durante um certo tempo no espaço que são. O lugar estava ali, a pessoa apareceu, depois a pessoa partiu, o lugar continuou, o lugar tinha feito a pessoa, a pessoa havia transformado o lugar.

(José Saramago, 2008).

Toda reflexão apresentada aqui traduz a minha postura, o meu olhar, ou seja, uma dentre tantas outras possíveis compreensões do fenômeno ‘bem-estar subjetivo – Cidade Educadora’, a partir da relação intencional que pretendo estabelecer com ele.

O conceito de bem-estar subjetivo (ou felicidade) dialoga com o conceito de saúde cunhado pela OMS: um estado de completo bem-estar físico, mental, social e com os princípios de “solidariedade, felicidade, ética, respeito às diversidades, humanização, corresponsabilidade, justiça e inclusão social” da Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS (BRASIL, 2018), estabelecendo uma pauta afirmativa para a vida das pessoas e dos grupos. A promoção da saúde de certa maneira materializa esses construtos, na medida em que convida cada um/a e todos/as para participarem desse processo de transformação positiva das cidades em Cidades Educadoras, que se afirmam no bem comum. A promoção da saúde destaca os recursos sociais e pessoais como recursos para a vida e não como o objetivo da vida. Conquistar e manter uma vida saudável na cidade significa colocar a consciência na ação educativa em saúde, entendendo a promoção da saúde como um meio para o alcance da felicidade.

Os estudos sobre bem-estar subjetivo se interessam pela experiência de cada pessoa sobre sua vida e os processos nela envolvidos. Trata-se de uma intenção da Psicologia Positiva de contribuir para a compreensão e melhoria das condições de vida das pessoas. Segundo Cláudia Giacomoni, o bem-estar subjetivo é “o estudo dos construtos com as

mais diversas nomeações tais como felicidade, alegria, afeto positivo, satisfação de vida etc.” (GIACOMONI, 2004, p. 6). Trata-se do modo como as pessoas percebem suas vidas (DIENER, SUH & OISHI *apud* SIQUEIRA & PADOVAN, 2008).

Ao refletir sobre esse conceito, esbarro na primordialidade das ações de promoção e cuidado com a saúde nas cidades e passo a ser participante do processo de conhecimento desse fenômeno, porque é no processo de conhecer o outro que conheço a mim mesma. O contato saudável com a cidade me mantém consciente na situação presente, é o que fortalece meu senso de estar viva e existir, ou seja, minha autopercepção e a percepção do coletivo.

Para compreender o fenômeno ‘bem-estar subjetivo – Cidade Educadora’ é preciso referendar Maurice Merleau-Ponty (1996), que afirma ser impossível ver um objeto na sua integralidade, mas somente a partir do ponto de vista de onde me encontro. Porém, segundo o autor, o objeto não pode ser visto isolado do seu meio, não pode ser entendido como um único objeto que se apresenta à minha percepção, mas que se inter-relaciona com outros em sua volta. Minhas experiências perceptivas em saúde nas cidades refletem, *a priori*, um estado de preocupação e de cuidado com o coletivo. O olhar do outro denuncia e anuncia minha existência, por isso, há a necessidade de uma reflexão por cada pessoa que habita a cidade em relação ao seu estado de bem-estar e ao do outro.

O existir próprio deve ser pensado a partir de uma correlação existencial com a cidade. Desse modo, as pessoas agem segundo determinadas intenções e sentidos, melhor dizendo, em uma realidade intencional e significativa que somente pode ser alcançada em conjunto. Isso porque as partes são significadas a partir do todo, do conjunto com as demais partes. Estar em relação implica admitir novos contornos de nós mesmos, porque, ao sairmos de um encontro, sempre saímos modificados/as e o outro também, ou seja, “o lugar tinha feito a pessoa, a pessoa havia transformado o lugar.” (SARAMAGO, 2008).

Para adensar essa compreensão, também encontro em Edmund Husserl a sustentação argumentativa do processo fenomenológico, na qual todo fenômeno é único, uma vez que toda a consciência é a consciência de alguma coisa e, nesse sentido, seu aspecto mais geral é a intencionalidade, porque toda experiência humana é intencional. Em todas as relações há um ou mais sentidos, ou seja, trata-se do modo como cada consciência visa a realidade ao observá-la. O modo como cada pessoa se relaciona com as questões relativas à promoção da saúde na cidade onde mora. A subjetividade define a consciência. Não há uma simples observação externa, mas uma observação particular (HUSSERL *apud* PAISANA, 1992, p. 74). Dessa compreensão deriva que todo comportamento humano é, em si, uma realidade convocada pelos sentidos e intenções (MERLEAU-PONTY, 1996).

Assim, os princípios da Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS devem se confundir com os fundamentos éticos relacionais dos seres humanos e pavimentar o caminho do bem-estar subjetivo e coletivo no âmbito das cidades. Olhar a relação bem-estar subjetivo e a cidade como um fenômeno significa basear a consciência na

intencionalidade e dirigi-la para a promoção da saúde, desenvolver ações que visem a valorização e a defesa da vida digna no território de responsabilidade compartilhada. “A tarefa efetiva da fenomenologia é, pois, analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como aí se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo” (DARTIGUES, 2005, p. 26), nas palavras de Dartigues, as quais tomo de empréstimo para o propósito deste texto, qual seja, suscitar reflexões acerca do modo como cada habitante da cidade se relaciona com cada um dos determinantes sociais da saúde e com os marcadores de desigualdades sociais. Porque é disso que se trata quando dialogamos com as questões de promoção de saúde nas cidades.

Segundo a OMS, a definição de saúde é “não apenas uma ausência de doença, mas uma situação de perfeito bem-estar físico, mental e social” (OMS, 1986). Essa definição, à luz da psicanálise, se depara talvez com a ideia freudiana (1930) do “mal-estar” da civilização, na qual, segundo Sigmund Freud, na medida em que os fundamentos de organização social impõem a renúncia das pulsões individuais, instituem o mal-estar que se confronta com qualquer possibilidade de bem-estar subjetivo ou felicidade (FREUD, 1980). Portanto, entre pessoa e cidade haveria sempre um campo de tensão a ser resolvido.

No entanto, de acordo com Renata Ferraz, Hermano Tavares e Mônica Zilberman, “investigar os estados afetivos positivos, como a felicidade, o contentamento, a resiliência, o otimismo, a gratidão e a qualidade de vida, entre outros” (FERRAZ, TAVARES & ZILBERMAN, 2007, p. 235) coloca a tensão freudiana em suspenso. Discutir a promoção da saúde nas cidades (e não a doença) acompanha essa linha de reflexão. A felicidade – a qual destaco para fins da presente discussão, por ser um fenômeno subordinado a traços de temperamento e postura diante da vida – torna-se uma categoria importante a ser estudada para auxiliar o debate sobre as cidades e seu potencial de favorecer a transformação humana. A saúde é, sem dúvida, um dos fenômenos contributivos para o despertar de um estado de bem-estar subjetivo. Além desse, tantos outros como: “o amor, a alegria, a saciedade, o prazer sexual, o contentamento, a segurança e a serenidade. No viés oposto, emoções como tristeza, medo, raiva, nojo, além de estados afetivos como ansiedade, angústia, dor e sofrimento, costumam diminuir a felicidade” (FERRAZ, TAVARES & ZILBERMAN, 2007, p.240). Cloninger considera que felicidade é a expressão que traduz a compreensão coerente e lúcida do mundo (CLONINGER, 2004); ou seja: a felicidade autêntica requer uma maneira coerente de viver. Uma coerência com princípios éticos pautados pelas vivências e convivências respeitadas.

As relações que cada pessoa estabelece com “solidariedade, felicidade, ética, respeito às diversidades, humanização, corresponsabilidade, justiça e inclusão social” (PNPS, 2018) na cidade onde vivem tornam visíveis o sentido que o fenômeno assume para elas. É preciso conhecer as existências na cidade, é preciso “perceber o ato que nos faz conhecer existências” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 254-255). E mais: “é oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.18).

Assim, como não há pintura sem pintor, não há cidade sem pessoas, não há desenvolvimento social sem cidade acolhedora e promotora de saúde.

Nesse sentido, a dimensão fenomenológica na cidade pode se expressar na ideia/conceito de *geograficidade*, que significa que nossas experiências de vida em relação ao espaço e ao tempo nos auxiliam na compreensão das múltiplas existências na cidade. A *geograficidade* é o modo como cada pessoa se relaciona com as coisas e com as pessoas que as rodeiam, é a dimensão espacial da experiência humana que se revela necessária desde o nascimento. “A noção de tempo e de espaço, portanto, não existem a priori, constituem o sentido dado a nossa existência e a partir dela, o sentido dado à construção da natureza e da cultura” (SUERTEGARAY, 1999, p. 30-31). Essa corrente fenomenológica na Geografia define que o espaço é vivido e percebido de maneira diferente por cada pessoa, demonstrando que, para o estudo geográfico, é importante conhecer a mente das pessoas e o modo como se comportam em relação ao espaço (LENCIONI, 2003, p. 152). Portanto, pensar em Cidade Educadora implica ultrapassar a geografia da cidade e tocar o sentido que as pessoas atribuem a suas experiências na cidade.

Aqui, a Ecopsicologia avançaria em direção à natureza e não hesitaria em afirmar a estreita conexão e inseparabilidade da pessoa e da natureza e a relação autorreguladora entre o mundo humano e o mundo natural, chamando a atenção para o efeito promotor de saúde que a natureza exerce sobre as pessoas, devendo as cidades serem ‘tingidas de verde’, como um modo de enfrentamento do paradigma atual da cultura urbana-industrial-capitalista, na qual a natureza é agredida e destruída, estabelecendo uma crise de sustentabilidade do ser humano no planeta, que pode gerar o seu próprio colapso (DOCA & BILIBIO, 2018). As grandes metrópoles de pedra e vidros reluzentes expulsaram a massa verde das cidades e provocaram sua desconexão com o meio ambiente, expressão da sociedade contemporânea nas cidades.

Portanto, para que uma cidade conquiste e mantenha o status de Cidade Educadora, o comprometimento pessoal de cada um/a e todos/as nesse projeto existencial e humanitário não só é necessário, como é condição para tanto. Dito isso, passo a refletir o espaço público a fim de traçar uma ideia sobre a potencialidade de se atingir/garantir o bem comum.

Sobre as (feli)cidades: na busca do bem-comum e do bem-estar coletivo, o encontro com as Cidades Educadoras

Há uma cidade de grandes estruturas que tem, necessariamente, uma duração de anos ou de séculos. E há a cidade de um dia, a cidade que dá a imediata impressão de ser feita de imagens, de sensações, de impulsos mentais, a que realmente vemos.

(Júlio Argan, 1995)

No senso comum, a felicidade no espaço público remete a lugares ou ‘cidades felizes’, onde as pessoas desfrutam do bem comum, convivam com as diferenças e tenham consciência dos desafios que a cidade enfrenta; onde a pauta dos direitos seja garantida pelo Estado, onde as desigualdades sejam percebidas com indignação e onde as cidades tenham êxito em responder, em âmbito local de modo atuante e resolutivo, aos problemas globais.

É de se imaginar que uma República Federativa com 8.516.000 km² como o Brasil tenha cidades com perfis locais bastante diferenciados, o que admite e reforça a atuação de soluções particulares em gestão pública, integradas aos preceitos constitucionais, mas que mantenham o papel integrador dos espaços públicos urbanos locais e a sua função de promover e afirmar os vínculos saudáveis entre as existências, como condição fundamental da qualidade de vida na cidade.

Isso porque, retomando a ideia de geograficidade, cuja condição territorial designa a ontológica espacialidade do ser-no-mundo, é a experiência humana que gera um conhecimento geográfico de mundo (DARDEL, 2011). Nesse sentido, além de não ser possível pensar a cidade sem as pessoas, é clara a particularidade de cada cidade em relação às demais e à sua capacidade de alcançar e garantir o bem comum.

Milton Santos também exalta a importância do despertar da consciência na compreensão da relação “bem-estar subjetivo e cidades”. Para o autor, “as cidades têm um grande papel na criação dos fomentos que conduzem a ampliar o grau de consciência. Por isso, é um espaço de revelação” (SANTOS, 1987, p. 126). A partilha desta reflexão admite inferir que a cidade, ao se revelar, revela a pessoa e favorece o contato autêntico delas consigo mesmas e com a cidade. Abriga, portanto, as potencialidades em favor do desenvolvimento do bem-estar subjetivo e do bem comum, do comprometimento das pessoas consigo e com o coletivo, a partir do reconhecimento dos modos de produção, das suas estruturas sociais e administrativas, das suas redes culturais e de solidariedade (FAURE, 1972, p. 247-248).

Em Hannah Arendt (2010), o espaço público é um espaço de contradições, de reivindicações, um espaço regido, portanto, pela ação política que deve ser pautada no agir e no falar. Daí a importância do espaço público como espaço de manifestação da *pluralidade*, onde o livre debate oportuniza a tomada de decisões. Para Arendt (2000), a pluralidade é a condição humana ligada a *ação* que, mais especificamente, se relaciona com a vida política. A realidade ofertada pelo espaço público, o espaço da aparência, corresponde a tudo que pode ser percebido, visto por cada um e que avaliza nossa presença no mundo. Além disso, o espaço público é o “próprio mundo na medida em que é comum a todos nós” (ARENDRT, 2000, p. 62).

A felicidade exerce papel fundamental na saúde das pessoas nas cidades (e a saúde tem papel fundamental na felicidade) e está atrelada de alguma forma ao modo de vida político. Arendt (2010) chama atenção para o mecanismo de produção da alienação que se institui em um modelo de sociedade no qual sobreviver, trabalhar e consumir é a regra. Somente o resgate do bem comum e de uma cidadania efetiva superariam essa opressão.

A autora lembra que a pólis grega se alicerçava nos princípios de liberdade pública e de felicidade como modo de consolidar o viver em uma “comunidade política”. Aqui, mais uma vez a realidade intencional é percebida como condição para construção de Cidades Educadoras, onde o bem comum está sempre na pauta do dia.

Outra definição de cidade que vai ao encontro da presente reflexão é a de Hermes Ferraz, quando afirma que cidade é “um organismo vivo em perene transformação, porque o homem, enquanto ser social, transforma-se constantemente” (FERRAZ, 1997, p. 51), sendo sua formação uma construção cotidiana. A compreensão desse fenômeno, do ponto de vista das transformações político-sociais, relaciona-se no Brasil, segundo Leonardo Mendes (2020), com a luta dos movimentos sociais contra a segregação e a exclusão sociais, dentre outras reivindicações, e integra o chamado *direito à cidade*, expressão cunhada por Henri Lefebvre em 1968 (2008).

Cabe destacar igualmente as funções sociais da cidade conforme Nelson Saule Júnior: “as funções sociais da cidade estarão sendo desenvolvidas de forma plena quando houver redução das desigualdades sociais, promoção da justiça e melhoria da qualidade de vida urbana” (SAULE JÚNIOR, 2007, p. 30). Nesse sentido, não seria ousado dizer que o direito à cidade, com efeito, pode ser interpretado como o direito à Cidade Educadora, pelo fato de ser esta um elemento potencial e necessário para afirmação desse direito, cobrança do cumprimento das funções sociais da cidade e, conseqüentemente, para a consolidação de comunidades políticas locais voltadas para o bem comum no Brasil. Mais do que isso, a Cidade Educadora é o elemento unificador entre o ‘viver focado no presente’ (aqui e agora), ampliando cada vez mais a consciência sobre si e sobre a cidade, e o viver na angústia de planejar a vida para vivê-la no futuro (lá e então). De acordo com Anthony Giddens (2002), o olhar sempre voltado para o futuro faz com que a pessoa não viva à vontade no mundo. Cria espaços de tensão e insegurança.

A Cidade Educadora, ainda que opere com objetivos a serem conquistados, delimita um campo de ação provocador de uma sinergia que leva a mudanças visíveis de imediato. Na *Carta das Cidades Educadoras* (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004) resgata-se a necessidade de dar luz aos valores democráticos e a prática cidadã que são um modo de estabelecer contato com as felicidades, com a vivência humana para além da subsistência, como um modo de ser no mundo que valoriza o bem-estar subjetivo e a construção consciente de um espaço público democrático. Uma Cidade Educadora reflete um espaço público voltado para as pessoas, para o cuidado, para o acolhimento. A promoção da saúde é um aspecto educativo relativo à saúde objetivado pela *Carta das Cidades Educadoras*:

A Cidade Educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004).

Aqui, uma inquietação me atravessa: o acontecer de uma Cidade Educadora se revela ao mesmo tempo em que o processo formativo de valores e princípios éticos das pessoas em relação a si e a seu interesse pela coisa pública e pelas práticas democráticas. Essa dimensão relacional aponta para uma construção simultânea de cidadãos conscientes de seus direitos e promotores/as de saúde e da edificação da Cidade Educadora. A ideia da Cidade Educadora é um esforço de provocação da ação humana para fomentar a vida pública, em especial a promoção da saúde.

Para desvelar esses caminhos que colocam em relevo o potencial da cidade para se constituírem em (feli)cidade³ ou em Cidade Educadora guardiã do bem comum, é preciso enunciar sua intrínseca relação com o potencial humano de desenvolvimento e de ações para a promoção da saúde, próprias da emancipação cidadã, no mesmo compasso que o desenvolvimento do bem-estar coletivo no espaço público.

Seguindo em busca da agenda pelo bem comum, passo a dialogar com as bases legais dos direitos à saúde e à cidade, uma vez que viver em uma sociedade com maturidade democrática implica no fato de que todos/as estão subordinados/as aos direitos e que, por um olhar deveras pueril, possuem instituições públicas eticamente definidas e garantidoras desses direitos, entre outros. Todos/as buscam, portanto, instituir a harmonia entre as pessoas e são fruto de conquistas da sociedade. Além disso, promover saúde é promover o direito à cidade, visando a equidade e o compromisso ético-político. Está implícita nessa argumentação que assegurar direitos é um caminho seguro, senão o único capaz de instituir o bem comum.

Direito a saúde, bem-estar coletivo e andarilhagens históricas da saúde

Eu morreria feliz se visse o Brasil cheio de seu tempo histórico de marchas. Marcha dos que não têm escola. Marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que se recusam a uma obediência servil. Marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser. Eu acho que afinal de contas as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo.

(Paulo Freire, 1997)

As marchas, as andanças ou as *andarilhagens* marcam, na saúde, um tempo histórico de constante luta pela democracia. O acesso à saúde sempre foi uma questão crucial nesse país, e muita sola de sapato foi gasta nas *andarilhagens* pelo direito à saúde pública de qualidade para todos/as. Conhecer esse processo auxilia na compreensão do fenômeno saúde-cidade na contemporaneidade. É necessário contextualizá-lo do ponto de

vista social e histórico, criando assim possibilidades de releitura da realidade a partir de sua contribuição para a transformação da cidade em Cidade Educadora.

O movimento pela Reforma Sanitária abriu passagem para implantação do Sistema Único de Saúde – SUS. Um Sistema democrático, público e igualitário que mudou a história da esfera social da saúde pública brasileira, tornando a atenção à saúde conectada intimamente à cidade, em um movimento permanente no qual a saúde tanto influencia como é influenciada pelas condições básicas de existência das pessoas nas cidades. Da mesma forma, as ameaças à saúde, os riscos e os modos de vulnerabilização impactam diretamente esse serviço. Hoje, é constitucional a valorização da promoção e da proteção à saúde, mas ainda há muito por fazer, muitas marchas ainda precisam ser feitas mobilizando as existências em favor do bem comum, a despeito do avanço significativo do SUS na vida das pessoas.

O IBGE apontou, em 2019, que aproximadamente 150 milhões de pessoas eram usuárias do SUS (BRASIL, 2019). Esses dados confirmam a relevância da saúde pública pautada pelo respeito às diferentes identidades, culturas e pelo diálogo com o bem-estar subjetivo na cidade para que todos/as tenham assistência e acesso a uma saúde pública de qualidade. Confirmam também que é preciso pensar a promoção de saúde a partir de uma participação ativa para e nos espaços públicos das cidades.

Em uma perspectiva histórica, é preciso reconhecer, *a priori*, que ambas, saúde e cidade, se construíram na luta contra a exclusão e pelo rompimento com as formas estruturais de opressão econômica, política e das liberdades individuais. Nesse sentido, são comprometidas com as pessoas vulnerabilizadas, que foram alijadas de todas as formas de participação social, e intentam a democratização dos espaços públicos a partir da atenção básica de saúde.

A saúde das pessoas na cidade, ponto central nesta discussão, tem no texto constitucional, Art. 196, que a “saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988). A saúde foi reconhecida como um direito social e fundamental, mas está atrelada a políticas econômicas. Na Lei n. 8.080/1990, o Art. 5º define os objetivos do Sistema Único de Saúde SUS:

I - a identificação e divulgação dos fatores condicionantes e determinantes da saúde;

[..]

III - a assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, com a realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas (BRASIL, 1990).

É clara a preocupação preventiva com a saúde, por meio de processos de educação para a saúde, resguardando a ideia de evitar que as pessoas adoçam. No entanto, somente em 2006 é que se avançou na demarcação de ações efetivas, quando foi delineada a Política Nacional de Promoção da Saúde do SUS, visando o enfrentamento dos desafios de promover saúde e a qualificação contínua das práticas sanitárias e do sistema de saúde, na perspectiva de articulação intersetorial, mediante políticas públicas específicas para dirimir fatores de risco, vulnerabilidade e fortalecer as potencialidades da saúde que afetam a vida das pessoas. A Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS, ao visar a equidade, atua diretamente sobre o estado de saúde decorrente dos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais.

É importante lembrar que a Constituição Cidadã (1988), que reconhece a saúde como um direito social, foi firmada após um longo período de ditadura; portanto, na estrutura social brasileira, ainda eram pouco sólidas a cidadania, a democracia e a solidariedade social. Em um Estado Democrático de Direito, todo poder emana do povo, podendo ser exercido diretamente por este ou por representantes, sendo fundamentos básicos a serem respeitados por nossa República Federativa a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho, a livre iniciativa e o pluralismo político.

Direito à cidade: nós nos entrenós

Pensar a vida na cidade a partir dos fundamentos dos direitos e da justa oferta de oportunidades em saúde, no presente caso, é buscar relacionar-se com a igualdade social que se reflete no direito a moradia, transporte, saúde e educação, contrapondo-se aos seus avessos, ou seja, a segregações, especulações imobiliárias, latifundiárias e todos os ali-cerces que sustentam situações de ilegalidade na cidade. Essas lacunas denunciam, por um lado, a fragilidade democrática percebida na distância direta entre o que está determinado em lei e o que se vê na realidade das cidades; e por outro lado, o avanço na institucionalização do direito, que representa um passo alargado para dirimir a escassez de recursos e a negligência refletida nos territórios de exclusão.

Os direitos à saúde e à cidade devem se interpor como mediadores das ações que salvaguardam os direitos humanos; e a equidade nos espaços urbanos deve favorecer as agendas identitárias das existências. Nesse caminho, a qualidade de vida pode ser percebida pelo quão favoráveis forem os indicadores de urbanização, saúde, educação, entre outros, que dialogam estreitamente com o bem-estar subjetivo.

É irrefutável o fato de que, ao se assegurar um ambiente citadino sustentável, saudável e acolhedor para as pessoas, a redução das iniquidades se faz sentir, propagando seus efeitos em todos os campos da vida urbana e garantindo tantos outros direitos daí decorrentes. Nesse ponto, mais uma vez, o direito à saúde se interconecta com o direito à cidade.

A Cidade Educadora é, a um só tempo, causa e solução potencial para efetivação de transformações existenciais, sociais e políticas em favor da redução de desigualdades na saúde, pois a existência e a coexistência nessa cidade possibilitam pensar e repensar as intervenções articuladas, fortalecendo a participação das pessoas e dos coletivos nos processos colaborativos e decisórios de políticas urbanas voltadas para a saúde. Isso sugere a necessidade patente de se considerar o bem-estar subjetivo e o bem comum como pressupostos para qualquer reflexão acerca da Cidade Educadora.

Tal qual a conquista do direito à saúde, destaco a importância dos movimentos sociais que se organizam em torno de uma pauta comum e identitária para reivindicarem seus direitos à cidade, negligenciados pelo Estado. Segundo Ermínia Maricato (2017, p.76), os movimentos sociais pensam o direito à cidade como “um modo de viver, pensar, mas também sentir. O modo de vida urbano produz ideias, comportamentos, valores, conhecimentos, formas de lazer e cultura”. Esses movimentos sociais acontecem pelos mais diversos motivos e necessidades existenciais, sociais, identificando as desigualdades e injustiças sociais na busca pelo bem comum. As cidades são, nesse sentido, palco para vários movimentos com diferentes reivindicações, fundamentadas na ética social, cujo roteiro a ser perseguido é o da democratização da sociedade brasileira.

A falta de infraestrutura e urbanização, que ferem o direito à cidade, empurra grande parte da população para as periferias das cidades, compondo hordas de excluídos/as que lutam para sobreviver. É como se eles/elas não coubessem na cidade, como se não tivessem direito a ela.

Vale lembrar que o direito à cidade é intrínseco aos princípios da sustentabilidade e da justiça social, na medida em que se define como o usufruto equitativo das cidades. Para alcançar o pleno direito ao bem-estar dos grupos vulnerabilizados e desfavorecidos, o direito à cidade confere legitimidade de ação e de organização, baseadas nos usos e costumes, por meio de distintas formas de participação democrática.

As Cidades Educadoras, por seu compromisso com o bem-estar coletivo, podem cobrar com mais efetividade o direito à saúde – que já é um direito assegurado pela própria Constituição Federal – em exercício ético de controle social, para que não tenhamos uma democracia sem *demos* (sem povo), para que os/as agentes coletivos/as não sejam enfraquecidos/as, culpabilizados/as e transformados/as de cidadãos/ãs em indivíduos responsabilizados pelo fracasso do país. Promover saúde é, também, advogar o direito à cidade, duas prerrogativas fundamentais da promoção da equidade, compromisso ético-político da agenda promocional.

Nesses entrenós, é inadiável o desenvolvimento de uma nova ética existencial e social, por meio da qual as pessoas reconheçam-se como parte do todo e percebam o imperativo de cuidar do bem comum. A Cidade Educadora deve oportunizar experiências de reconexão com o espaço público saudável, ao mesmo tempo em que cada pessoa precisa permitir-se sentir tristeza perante a degradação humana, as desigualdades, as

opressões e a destruição da natureza, entre outros, e identificar em si os pensamentos que levam à indiferença ou à conexão com a saúde e o bem comum.

A Cidade Educadora nos relaciona com a teia existencial dos espaços públicos, não só facilita o bem-estar subjetivo como promove o bem comum, deixando emergir uma nova ética social que re-estabeleça relações de respeito, apoio e cooperação mútuos entre todos, buscando resposta aos problemas da cidade com propósitos convergentes e afastando da realidade corrente de ser apenas um território político e geográfico de disputas vazias baseadas em interesses próprios.

A centralidade da pessoa nas cidades estimula a relação entre diferentes coletivos sociais, em favor da promoção da saúde, do enfrentamento da exclusão social, do respeito a comunidades tradicionais, do estímulo ao desenvolvimento da economia local, da queda dos índices de violência, do sentimento de identidade coletiva, do cuidado com o meio ambiente, do fortalecimento dos mecanismos de resistência, da segurança pública humanista, entre outros. É preciso o olhar intencional para as populações de maior vulnerabilidade social e a definição de quais aprendizagens em saúde se quer promover, a partir do mapeamento dos problemas e das articulações possíveis para solucioná-los de modo imediato e estrutural.

Considerações finais

A partir do contato saudável com a realidade que circunda a cidade e me mantém consciente na situação presente, fortalecendo minha percepção de estar viva e existir, ou seja, minha autopercepção e a percepção do coletivo, me uno às pessoas com objetivos comuns e, certamente, com vontades e necessidades comuns, que evidenciam a manifestação das vontades coletivas de uma cidade. Há um despertar da cidadania crítica, ativa e problematizadora. Esse senso crítico passa a ser, pois, um dos primeiros enunciados de uma Cidade Educadora.

Retomando o objetivo deste ensaio – refletir sobre a relação entre o bem-estar subjetivo e o espaço público como parte-todo de um mesmo fenômeno, buscando compreender o potencial da Cidade Educadora de catalisar a experiência humana intencional em saúde e criar uma realidade digna nos territórios de responsabilidade compartilhada – considero que as pessoas e a cidade, na mesma medida, assumem um olhar valorativo e convergente que, juntos, formam uma totalidade passível de transformação. O olhar para cada uma e todas as existências é tão imprescindível quanto olhar para o bem comum. A existência de um/a depende da existência do/a outro/a. Somente teremos uma democracia plena, com garantia do direito à saúde e do direito à cidade, na medida em que exercitarmos nosso potencial humano (pessoal, social e político) de ampliar nossa consciência

sobre os fenômenos da promoção da saúde na cidade, elemento-chave quando se pretende auferir o *status* de Cidade Educadora.

Uma inferência a ser feita, à guisa de conclusão e considerando o fenômeno 'bem-estar subjetivo – Cidade Educadora' é que, por um lado, qualquer possível resultado desonroso na área da saúde do povo brasileiro deve ter em conta, também, o reflexo de um sistema político-econômico promotor de desigualdades que mantém e amplia os determinantes sociais dessas desigualdades nas cidades e contribui para adoecimentos e mortes prematuras, que impactam o bem-estar subjetivo e a cidade. Por outro lado, a experiência existencial cidadã, voltada para o bem-estar subjetivo e o bem comum, pode ser apontada como um caminho para a ampliação do número e do potencial das Cidades Educadoras que promovem saúde e superam as contradições político-econômicas por meio do movimento sincronizado de desenvolvimento humano, social e político voltado para a vida digna.

Importa referendar a relevância do Sistema Único de Saúde – SUS, cuja luta efetiva e contínua de seus/suas profissionais de saúde pública pelo bem-estar comum, representa um fator preponderante também. É fato que entender e vivenciar os princípios da Política Nacional de Promoção da Saúde (solidariedade, felicidade, ética, respeito às diversidades, humanização, corresponsabilidade, justiça e inclusão social) é um modo de corroborar a construção de uma cidade onde todos/as caibamos, favorecer a coexistência em respeito, as possibilidades de alcance do bem-estar subjetivo e da felicidade pública, que se materializam na experiência coletiva do bem comum. A experiência de criar condições que permitam o diálogo acerca dos dissensos para a construção de consensos, os propósitos comuns, as lutas convergentes por direitos, os sentidos coletivos e as práticas conscientes e cidadãos devem expressar a materialidade da vida na Cidade Educadora.

Compreender a relação bem-estar subjetivo e a Cidade Educadora como um fenômeno significa basear a consciência na intencionalidade e orientá-la para a promoção da saúde, agindo em favor da valorização e da defesa da vida digna no território de responsabilidade compartilhada. As vivências intencionais da consciência produzem o sentido dos fenômenos e podem favorecer a criação das condições necessárias para a urgente superação do arcaico entendimento das cidades como um território de disputas entrincheiradas – uma terra de ninguém na qual as existências são descartáveis, invisíveis e adoecidas – e assumir um novo sentido que conceba o espaço público como 'terra de todos', a Cidade Educadora na qual a existência e a coexistência sejam a grande conquista rumo à dignidade humana.

A construção de uma Cidade Educadora depende, portanto, da criação de uma realidade intencional e significativa, cuja dimensão existencial reflita uma pré-ocupação com o cuidado, com as consciências de cada um/a e todos/as voltadas para os processos promotores de saúde e o olhar de todos/as cravado no presente, para que se edifique um futuro seguro para a humanidade, e que esta cresça na dimensão subjetiva e coletiva se apropriando, na prática, dos princípios da Política Nacional de Promoção da Saúde.

A cidade não é feita de pedras, é feita de homens. Não é uma função, é a dimensão da existência (ARGAN, 1995, p. 223).

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; estou aberto ao mundo comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Recebido em: 10/08/2022; Aceito em: 08/11/2022.

Notas

- 1 A morte é a curva da estrada/Morrer é só não ser visto./Se escuto, eu te ouço a passada/Existir como eu existo./A terra é feita de céu./A mentira não tem ninho./Nunca ninguém se perdeu./Tudo é verdade e caminho (PESSOA, 1995).
- 2 Por não se constituir objeto da presente discussão, não tratarei das causas econômicas e políticas que conduziram a esse cenário de urbanidade desumana.
- 3 A mim agrada a ideia poética de uma cidade feliz.

Referências

- ALVES, Keila *et al.* Saúde, bem-estar subjetivo e apego ao ambiente escolar em adolescentes. *Psic., Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 22, n. 2, p. 567-577, set. 2021. Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862021000200567&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARGAN, Giulio. *A história da arte como história da cidade*. São Paulo. Martins Fontes, 1995.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. *Carta das Cidades Educadoras*. 2004. Disponível em <<https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>>. Acesso em: 7 nov. 2022.
- BISPO JÚNIOR, José Patrício & SANTOS, Djanilson Barbosa dos. COVID-19 como sindemia: modelo teórico e fundamentos para a abordagem abrangente em saúde. *Cad. Saúde Pública*, v. 37(10):e00119021, p. 1-14, 2021.
- BRASIL. *Constituição Federal da República*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 8.080/90 de 19 de setembro de 1990*. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 13 de out. de 2021.

- BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Brasília DF, 2018. Disponível em: <https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde 2019. Acidentes, violências, doenças transmissíveis, atividade sexual, características do trabalho e apoio social. 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101800.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2021.
- CLONINGER, Claude. Robert. *Feeling Good: The Science of Well-Being*. Ebook. Oxford University Press, 2004.
- DARDEL, Eric. *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DARTIGUES, André. *O que é a fenomenologia?* Trad. M. J. G. Almeida. São Paulo: Centauro, 2005.
- DOCA, Fernanda Nascimento Pereira & BILIBIO, Marco Aurélio. A (des)conexão criança e natureza sob o olhar da gestalt-terapia e ecopsicologia. *Rev. abordagem gestalt.*, Goiânia, v. 24, n. 3, p. 379-387, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672018000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 08 dez. 2021
- FAURE, Edgar *et al.* Aprender a ser. Lisboa: Portugal, 1972.
- FERRAZ, Hermes. *Filosofia urbana*. Tomo I. São Paulo: João Scortecci, 1997.
- FERRAZ, Renata Barboza; TAVARES, Hermano & ZILBERMAN Monica L. Felicidade: uma revisão. *Revista de Psiquiatria Clínica*. n. 34 (5); p. 234-242, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Cinco minutos (ou pouco mais) com o genial e saudoso Paulo Freire – Educação e Transformação*. Entrevista. 1997. Disponível em: <<https://imediatea.org/?p=854>>. Acesso em: 16 set. 2021.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização* (1930). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- GIACOMONI, Claudia Hofheinz. Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, vol. 12, no 1, p. 43– 50, 2004.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- HYCNER, Richard. *De pessoa a pessoa: Psicoterapia Dialógica*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1995.
- LENCIONI, Sandra. *Região e Geografia*. São Paulo: EDUSP, 2003.
- LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. 5 ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2008.
- LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 77-102.
- MARICATO, Ermínia. *O impasse da política urbana no Brasil*. Petrópolis. RJ. 2017.
- MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. É possível uma pedagogia da cidade? *Revista HISTEDBR*, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 212–221, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639815. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639815>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

- MEDEIROS, Lucélia Kelly Alencar de & MARTINS, Remerson Russel Análise Comparativa de Estudos sobre Bem-Estar Subjetivo no Brasil: Aspectos Epistemológicos, Metodológicos e Teóricos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, v. 20, n. 3, p. 953-975, 2020.
- MENDES, Leonardo José. *Direito à cidade: Direito e garantia fundamental a ser desvendado e explorado em si sentido jurídico*. São Paulo: Dialética, 2020.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento*. Horizonte-MG: Interlivros, 1975.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Cosac Naify, 2004.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Carta de Ottawa. Primeira conferência internacional sobre promoção da saúde. Ottawa, 1986.
- PAISANA, João. *Fenomenologia e Hermenêutica: a relação entre as filosofias de Husserl e Heidegger*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PESSOA, Fernando. A morte é a curva da estrada. In: PESSOA, Fernando. *Poesias*. 15 ed. Lisboa: Ática, 1995. Disponível em <<http://arquivopessoa.net/textos/2345>> Acesso: 16 mar. 2022.
- SARAMAGO, José. Palavras para uma cidade. *Outros Cadernos de Saramago*. 2008. Disponível em: <<https://caderno.josesaramago.org/1253.html>>. Acesso em: 6 nov. 2021.
- SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.
- SAULE JUNIOR, Nelson. *Direito urbanístico: vias jurídicas das políticas urbanas*. Porto Alegre. Sérgio Antônio Fabris editor, 2007.
- SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias & PADOVAM, Valquiria Aparecida Rossi. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>>. Acesso em: 9 dez. 2021.
- SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Notas sobre Epistemologia da Geografia. *Cadernos Geográficos/UFSC*. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Geociências. n° 1, Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.
- TILLICH, Paul. *A coragem de ser*. Trad. Eglê Malheiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

▶ SEÇÃO TEMÁTICA

RETRATOS DA
ESCOLA



Direito à educação e desafios para o trabalho docente

 ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA *

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

 DALILA ANDRADE OLIVEIRA **

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MS, Brasil.

A pandemia da COVID-19 representou um grande aprendizado para as atuais gerações, pois demonstrou o quanto nossas sociedades são vulneráveis e como a realidade pode mudar sem aviso prévio. Os desastres naturais, em geral, nos ensinam a enfrentar as dificuldades, mas também podem ser usados para promover políticas que aprofundam, sistematicamente, a desigualdade e enriquecem as elites, como já enfatizado por Naomi Klein (2008). Nesse sentido, podemos considerar que a pandemia aprofundou muito as desigualdades já existentes no Brasil e na região latino-americana, tendo sido bastante generosa para com os grandes grupos econômicos, em especial, os chamados ‘gigantes digitais’.

No que se refere à educação, a pandemia imprimiu importantes mudanças ao forçar, da noite para o dia, novas rotinas de trabalho, novos modos de ensinar e de aprender. Ela também resultou em perdas consideráveis, sobretudo para os setores mais fragilizados, promovendo maiores defasagens entre estudantes de diferentes estratos econômicos e comprometendo a trajetória escolar de importante contingente. Portanto, podemos considerar que a pandemia trouxe vários desafios para a sociedade como um todo e para a educação especificamente. São novas condições e situações engendradas pela excepcionalidade da pandemia, que colocaram em debate o direito à educação e à saúde em contextos de emergência (OLIVEIRA, 2021).

Com o compromisso de incentivar esse debate, o *XI Encontro Brasileiro da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente*, ocorrido neste ano de 2022 em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, criou o concurso Inês

* Doutora em Educação. Professora Titular do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Intergrante da coordenação geral da Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente – Rede Estrado. *E-mail:* <eliza.bartolozzi@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora Titular de Políticas Públicas em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais – Gestrado/UFGM. *E-mail:* <dalilaufmg@yahoo.com.br>.

Teixeira, por meio do Edital 01/2022, que selecionou trabalhos escritos na forma de artigo científico ou ensaio teórico sobre o tema *Direito à educação e desafios para o trabalho docente na era digital e pós-pandêmica*. A premiação consistiu na seleção de seis trabalhos científicos resultantes de pesquisa ou relato de experiência, os quais são agora publicados na revista *Retratos da Escola*.

A premiação também é uma homenagem à professora Inês Assunção de Castro Teixeira, que nos deixou em 1º de agosto deste ano. A professora Inês Teixeira sempre foi uma defensora incansável da escola pública e de seus/suas profissionais. Ela foi titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, na área de Sociologia da Educação; seus estudos e pesquisas foram dedicados às temáticas relativas à condição docente e de vidas dos/as professores/as, tempos escolares e tempos docentes. Suas contribuições no campo da pesquisa acadêmica e seu compromisso com a defesa do direito à educação pública permanecerão em nossas memórias.

A seção temática inicia com o texto de Bruna Dalmaso-Junqueira, intitulado *Desobedecer para transformar: trabalho docente feminista em tempos de conservadorismo*. O artigo é resultado de pesquisa em desenvolvimento sobre reconhecimento, valorização e documentação analítica de iniciativas bem-sucedidas de trabalho docente feminista. A autora transita entre os desafios postos pela era digital e pós-pandêmica, mediada por uma forte onda conservadora, com dados de pesquisa que buscam ilustrar a urgência e a pertinência do trabalho docente feminista realizado por profissionais da educação básica. A experiência descrita aponta para um horizonte possível na educação de jovens, com a qual aprendemos sobre algumas possibilidades de inversão de hegemonia e de desnaturalização de sistemas de poder.

O segundo artigo, *Educação em Prisões no Espírito Santo: condição docente e formação continuada*, de autoria de Flavia Demuner Ribeiro, Silvana Ventorim e Dalva Ricas de Oliveira, apresenta uma análise de elementos constitutivos da relação entre condição docente e formação continuada de educadores/as que atuam na Educação em Prisões no estado do Espírito Santo, no contexto da pandemia. A partir de uma abordagem freiriana, as autoras evidenciaram que, por meio do trabalho dos/as docentes pesquisados/as, a escola resiste e insiste em existir naquele espaço como prática de liberdade a ser conquistada. Para as autoras, a formação permanente e crítica associada a políticas de valorização profissional e à concepção sócio-histórica de educador/a é o caminho possível para que os/as docentes reflitam sobre práticas e construam alternativas à emancipação, garantindo a educação como elemento de justiça social e cidadania.

O artigo com o título *A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente* é de autoria de Micaela Bálamo de Mello, Catarina Cerqueira de F. Santos e Rodrigo da Silva Pereira. O texto resulta de revisão bibliográfica e estudo de caso desenvolvido no sistema educacional da Bahia, que teve como objetivo analisar a plataforma da educação como uma estratégia da Nova Gestão Pública – NGP para controlar o trabalho

docente. As autoras e o autor destacam que a pandemia intensificou a ação de grupos de interesse privado que têm apresentado as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC como mecanismos de garantia de qualidade e gestão eficiente das políticas educacionais, com influentes argumentos sobre a urgência de inserção da Educação na Era Digital. As autoras e o autor consideram que a inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar representou a ampliação da inclusão de ferramentas gerenciais de controle sobre a ação docente, desde a sua formação, que se torna cada vez mais instrumental, passando pelo controle dos processos de ensino e alcançando o monitoramento dos resultados de indicadores impostos às redes de ensino e às unidades escolares.

Reforma trabalhista e pandemia: movimentações contratuais dos/as docentes do ensino básico privado de Pernambuco (2017-2021) de Pedro Rafael Chalegre Cavalcanti, analisa os impactos da Reforma Trabalhista de 2017 e da pandemia sobre os/as professores/as do ensino básico privado de Pernambuco. O artigo aborda movimentações de contratação, volume de empregos, novos tipos de contrato e possibilidade de desligamento desses/as profissionais. Os dados trazidos pelo autor apontam que há diminuição da rotatividade das contratações de docentes, ao lado da ampliação dos desligamentos a pedido e por morte; rendimentos de admissão inferiores aos de desligamento e remuneração, em média, baixa; forte penetração do contrato de trabalho intermitente nas instituições de ensino privadas de Pernambuco, desde a reforma trabalhista.

De autoria de Sue Elen Lievore, *Condição do trabalho docente: experiências de professores/as do ensino médio* apresenta parte de sua pesquisa de doutorado, que analisa a categoria docente como classe trabalhadora no contexto de desmonte dos direitos sociais na realidade brasileira, notadamente a partir de 2016. A autora discute os dados coletados junto a docentes da rede estadual do ensino médio do Espírito Santo, de modo a identificar as experiências que demonstram uma disposição dos/as trabalhadores/as para constituírem-se como classe – na medida em que refletem sobre suas condições de vida e trabalho, reconhecem a relevância e aderem aos instrumentos de luta coletiva constituídos historicamente pela classe trabalhadora na defesa de uma educação pública e de qualidade. A pesquisa aponta o surgimento de possibilidades reais de luta de classe por conta do contexto de precarização das condições de trabalho e da perda de direitos.

Para encerrar a seção, o texto de Weslen Sandro Moreira Santos e Celia Tanajura Machado, *Movimento sindical docente na Bahia: a luta contra a precarização na rede pública de ensino na pandemia*, relata as estratégias adotadas pela entidade a partir de um conjunto de consultas que identificou riscos reais ao labor de trabalhadores e trabalhadoras em educação na pandemia. De acordo com o autor e a autora, as informações obtidas pela APLB-Sindicato junto aos/as professores/as das redes públicas de ensino têm servido para subsidiar inúmeros debates e negociações com o governo estadual, desde 2020; durante a pandemia da COVID-19, deram suporte à formulação de um conjunto de políticas públicas para a educação e estreitaram o diálogo entre gestores/as estaduais e representantes

da categoria. O autor e a autora consideram, ainda, que os dados da pesquisa podem estabelecer os caminhos e as condições necessárias para reestruturar as escolas públicas, de maneira a enfrentar novos desafios em um mundo que deu saltos neste período pandêmico e que rompeu paradigmas, com a imersão, abrupta, da educação no ambiente *online*.

Esperamos que os artigos reunidos nesta seção possam contribuir para novos tempos de democracia, ampliação de direitos e que renovem nossas forças na luta pela valorização do trabalho docente nesta era digital e pós-pandêmica!

Referências

KLEIN, Naomi. *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 33, p. 713-732, set./dez. 2021. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 30 out. 2022.

Desobedecer para transformar: *trabalho docente feminista em tempos de conservadorismo*

Disobey to transform:
feminist teaching work in times of conservatism

Desobedecer para transformar:
el trabajo docente feminista en tiempos de conservadurismo

 **BRUNA DALMASO-JUNQUEIRA***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

RESUMO: O presente artigo, recorte de uma pesquisa mais abrangente ainda em andamento, aborda a necessária, criativa e transformadora prática feminista desenvolvida por docentes da educação básica brasileira. Diante de uma crise política, societária e pedagógica, num cenário pós-pandêmico, digital e de uma forte onda conservadora, há iniciativas de resistência respondendo aos ataques e desafios que a categoria enfrenta. Através de referenciais dos estudos educacionais críticos, dos feminismos e da ferramenta teórico-metodológica da Análise Relacional, faz-se a análise da prática de avaliação diagnóstica/dinâmica de integração de uma professora da rede estadual de ensino no interior de São Paulo. Essa prática aparentemente simples desobedece à norma hegemônica da educação tradicional e da sociedade. Nela foram observados elementos feministas, como constituição de comunidades de aprendizagem; inversão da hegemonia, centralizando no processo educativo experiências de grupos vulnerabilizados; envolvimento respeitoso e engajado de docente e discentes; legitimação de identidades dissidentes; e comprometimento coletivo com o combate às desigualdades decorrentes do preconceito.

Palavras-chave: Educação. Trabalho Docente Feminista. Conservadorismo.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos em Sociologia da Educação. Pesquisadora colaboradora dos projetos A Aliança Conservadora, o Estado e as Políticas Educacionais no Brasil e Expatriamento, Trabalho e Histórias de Vida e coordenadora do projeto de extensão Café com Profes. *E-mail:* <bdjunqueira@gmail.com>.

ABSTRACT: This article, part of a broader research that is still in progress, addresses the necessary, creative and transformative feminist practice developed by Brazilian basic education teachers. Faced with a political, societal and pedagogical crisis in a post-pandemic digital scenario and a strong conservative wave, there are resistance initiatives responding to the attacks and challenges that the category faces. Using references from critical educational studies, feminisms and the theoretical-methodological tool of Relational Analysis, an analysis of the diagnostic/dynamic integration assessment practice of a teacher from the state education network in the interior of São Paulo is made. This apparently simple practice disobeys the hegemonic norm of traditional education and society. Feminist elements were observed in it, such as the formation of learning communities; inversion of hegemony, centralizing experiences of vulnerable groups in the educational process; respectful and engaged involvement of teachers and students; legitimation of dissident identities; and collective commitment to combating inequalities resulting from prejudice.

Keywords: Education. Feminist Teaching Work. Conservatism.

RESUMEN: Este artículo, parte de una investigación más amplia aún en curso, aborda la práctica feminista necesaria, creativa y transformadora desarrollada por docentes de la educación básica brasileña. Ante una crisis política, social y pedagógica, en un escenario pospandemia, digital y de fuerte ola conservadora, hay iniciativas de resistencia que responden a los ataques y desafíos que enfrenta la categoría. Usando referencias de los estudios críticos de la educación, los feminismos y la herramienta teórico-metodológica del Análisis Relacional, se analiza la práctica de evaluación diagnóstica/dinámica de integración de una docente de la red estatal de educación del interior de São Paulo. Esa práctica aparentemente sencilla desobedece la norma hegemónica de la educación tradicional y de la sociedad. En ella se observaron elementos feministas, como la formación de comunidades de aprendizaje; inversión de hegemonía, centralizando experiencias de grupos vulnerables en el proceso educativo; participación respetuosa y comprometida de docentes y estudiantes; legitimación de identidades disidentes; y compromiso colectivo para combatir las desigualdades resultantes de los prejuicios.

Palabras clave: Educación. Trabajo docente feminista. Conservadurismo.

Introdução

Trinta e quatro anos após a aprovação da Constituição Cidadã, marca da redemocratização do país após um duro período sob ditadura militar, o autoritarismo e a restrição de direitos humanos fundamentais voltaram a assombrar a população brasileira (SCHWARCZ, 2019). No âmbito da educação, direitos que julgávamos garantidos, como a liberdade de cátedra, têm sido repetidamente ameaçados por grupos conservadores dentro e fora das instâncias governamentais (LIMA & HYPOLITO, 2019). Contemporaneamente no Brasil, não são raras as manifestações de professoras e professores sobre o medo de se expressarem livre e criticamente em suas aulas (HUMAN RIGHTS WATCH – HRW, 2022).

Além disso, esse é também o tempo da chegada de uma pandemia que dizimou mais de 600 mil vidas e acelerou processos de precarização e pauperização da sociedade brasileira, muito em função da (des)condução da saúde pública e da economia por parte dos governos federal, estaduais e municipais. No campo da educação, principalmente pública, docentes e gestoras/es tentam reconstruir um modelo escolar efetivo após a devastação que meses de ensino remoto emergencial e anos de vulnerabilização de suas comunidades provocaram, além da ‘invasão’ das tecnologias digitais em uma estrutura educativa que já vinha sendo posta à prova. O contexto é de crise política, societária e pedagógica.

Diante de tantos ataques e desafios, há quem corajosamente desobedeça, crie e resista: frente ao conservadorismo e aos desafios que a pandemia e a era digital apresentam, tem se desenvolvido e expandido, em muitos espaços educativos do país, o trabalho docente feminista. Com iniciativas por vezes isoladas, mas estruturadas em interesses coletivos e transformadores, há docentes criando práticas educativas para romper as estruturas de desigualdade que historicamente sustentam a sociedade brasileira e que, ao mesmo tempo, se reatualizam em discursos e políticas conservadoras e reacionárias na última década (LACERDA, 2019). Acompanhando um fenômeno global de movimentação política on-line e face a face (PINHEIRO-MACHADO, 2019), os feminismos no Brasil se fazem presentes e ativos na resistência contemporânea – inclusive na educação.

Com dados preliminares de uma pesquisa em andamento, no presente artigo busco ilustrar a existência dessas iniciativas de trabalho docente feminista, a partir de um relato de experiência que me foi narrado. Desde a perspectiva dos estudos educacionais críticos (APPLE, AU & GANDIN, 2011) e das epistemologias feministas (hooks, 2019; 2020), venho realizando uma pesquisa de cunho qualitativo que, até o momento, coletou respostas de 107 docentes vinculadas/es/os à educação básica em escolas de diferentes estados do Brasil e, dentre elas, discuto uma que serve de ilustração do trabalho docente feminista que desobedece, cria e resiste diante da crise contemporânea.

Assim, lanço mão de um referencial teórico que discute essa realidade – em sua complexa trama de disputas por hegemonia (WILLIAMS, 2000; CATARSIS, 2019), avanços

digitais e seus desdobramentos sociais (PINHEIRO-MACHADO, 2019; GRIMALDI & BALL, 2021) – e defendo a importância de um trabalho docente que se alinhe à perspectiva feminista para que se possa transformá-la. A partir da ferramenta teórico-metodológica da Análise Relacional (APPLE, 1999), apresento a análise da prática educativa de Alex, que demonstra uma atuação docente atenta às desigualdades, engenhosa no uso dos recursos digitais e na formação de redes e sedenta por transformações na (e através da) educação.

Tempos de conservadorismo e(m) uma era digital: implicações para o trabalho docente

Embora nomeada de diferentes formas, já é consensual a existência de uma onda conservadora que, na última década, interfere não somente na condução das políticas públicas brasileiras como também afeta discursos e comportamentos presentes no cotidiano da população. Alinhada à compreensão de Samuel Huntington (1957) atualizada por Marina Basso Lacerda (2019), percebo o conservadorismo a partir de uma perspectiva situacional. Nela, entende-se que a ideologia conservadora se manifesta em resposta a enfrentamentos que se direcionem a instituições estabelecidas, de forma a defender a ordem social. Para Lacerda, o conservadorismo é “produto de intenso conflito ideológico e social [...] e só surge quando forças sociais que desafiam a ordem estabelecida se tornam relevantes o suficiente para apresentar perigo claro e presente às instituições” (LACERDA, 2019, p. 25). Nessa perspectiva, o conservadorismo se configura como uma reação. Não espontânea, tampouco improvisada, mas uma reação organizada, articulada e teoricamente fundamentada às propostas ou conquistas de mudanças sociais (HUNTINGTON, 1957).

No caso da onda conservadora que hoje vivenciamos no contexto brasileiro, autoras como Rosana Pinheiro-Machado (2019) e a própria Marina Lacerda (2019) acusam, entre muitos fatores, os marcantes avanços dos feminismos, do movimento antirracista e do movimento LGBTQIA+ como elementos que vieram a despertar esse reacionarismo. Historicamente organizados no Brasil, esses movimentos obtiveram um crescimento inédito nas últimas décadas, contribuindo para o tensionamento e a ruptura de muitas das políticas excludentes que sustentavam – e ainda sustentam – a hierarquia social. Desde a instituição de uma Secretaria de Segurança para Mulheres, cotas sociais e raciais nas universidades até a criminalização da homofobia, muitas transformações sociais ocorridas durante os governos federais do Partido dos Trabalhadores – PT frutificaram da mobilização desses movimentos. De acordo com algumas feministas, observa-se ainda que, “impulsionada pelas novas mídias digitais, emergiu no mundo todo, mas em especial no sul global, a quarta onda feminista, que é orgânica, [e] desenvolveu-se de baixo para cima” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 170). É a esse tipo de desafio que respondem os grupos conservadores – à perturbação da ordem estabelecida que, historicamente, lhes garante privilégios.

Assim, presentes em diferentes âmbitos sociais, grupos conservadores pautam o resgate de um tempo idílico em que as instituições supostamente funcionavam, mobilizando um ideal de passado romantizado que, convenientemente, deixa de fora das conversas o caráter colonizador e exploratório que fazia com que “as coisas funcionassem” (APPLE, 2003). Nesse movimento, o campo da educação recebe imensa atenção, sendo o foco de muitos dos projetos de lei e slogans de campanha política na última década. Esse é o caso do discurso conservador sobre a ‘ideologia de gênero’, que desde os anos 2010 tem sido mobilizado como uma cruzada contra as pautas feministas, LGBTQIA+ e seus desdobramentos em busca de uma educação verdadeiramente pluralista e respeitosa da diversidade (tal qual legislado na Constituição).

Através de uma elaborada retórica que coloca docentes como potenciais doutrinadoras/es, a narrativa conservadora sobre a ‘ideologia de gênero’ tem convencido muitas pessoas sobre as ameaças que a educação sexual e pela igualdade de gênero poderia representar. Proliferaram projetos como o Escola Sem Partido, além de inúmeras leis municipais, estaduais e federais regulando e proibindo a menção a pautas como diversidade sexual e equidade de gênero nas escolas. Embora o Supremo Tribunal Federal tenha declarado inconstitucional tal proibição no ano de 2020, derrubando oito das leis em vigência naquele momento, alegando a “imposição do silêncio, da censura e [...] do obscurantismo” (HRW, 2022), é fato que esse ideário passou a habitar o senso comum da população brasileira, adquirindo status de verdade em muitos círculos sociais (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018).

Problemas reais como a precarização das escolas públicas, a falta de segurança e o aumento da violência têm sido encabeçados por grupos conservadores a partir de um viés que moraliza inseguranças, conforme coloca Flávia Biroli (GUILHOTINA, 2020). O que poderia ser interpretado como a falência de um sistema capitalista neoliberal é apresentado como uma decadência moral, que destrói as famílias e induz crianças e jovens à confusão em relação a suas identidades. Discursos como esse são largamente replicados, tendo sido uma das bandeiras que auxiliou Jair Bolsonaro a eleger-se presidente da República no ano de 2018, angariando muitos votos entre grupos religiosos fundamentalistas.

Dentre as implicações decorrentes da popularização de tal discurso, a perseguição a docentes é uma das mais marcantes. Familiares são incitados a vigiar e denunciar docentes que supostamente tentam doutrinizar crianças e jovens; nomes e endereços daquelas/es que sabidamente trabalham com temáticas de gênero e sexualidade são expostos na internet, incorrendo em perseguições e ameaças; agressões verbais e físicas são desferidas contra esses mesmos sujeitos, além de afastamentos e demissões, tanto no setor privado quanto no público. De acordo com um relatório da Human Rights Watch – HRW, a autocensura docente tornou-se consequência disso, visto que todos os 34 entrevistados/as “para este relatório expressaram medo ou cautela ao abordar material de educação sobre gênero e sexualidade em suas salas de aula devido ao contexto legal e político no Brasil” (HRW, 2022).

É muito em função da proliferação de tecnologias digitais que esse tipo de temor se manifesta. Conforme pontuam Emiliano Grimaldi e Stephen Ball (2021), as tecnologias perpassam os corpos no campo educativo e carregam uma premissa – já tomada como verdade em muitos espaços – de que trariam consigo uma ética de renovação da educação. Os autores problematizam tal crença, fazendo ver os princípios de neoliberalização da educação (e da sociedade mais ampla) que as tecnologias também podem representar. Nessa esteira, também os conservadorismos encontram espaço, instrumentalizando os meios digitais para explorar, simultaneamente, a defesa da individualidade neoliberal e a prerrogativa conservadora de que a educação deve adequar-se a seus valores. A autocensura docente responde a essas ações, visto que muitas das interações em sala de aula têm sido filmadas e compartilhadas fora de contexto em círculos virtuais com discursos de ódio.

No que diz respeito às lutas feministas e LGBTQIA+ especificamente, Jasmine Linabary e Bianca Batti apontam que as tecnologias digitais têm significado, em muito, o fortalecimento e propagação “da misoginia online e no assédio de mulheres em espaços digitais [...]”. Esse assédio muitas vezes serve para dominar, silenciar e/ou apagar vozes marginalizadas, especialmente as vozes de mulheres da diversidade” (LINABARY & BATTI, 2019, p. 253). Não é surpreendente, portanto, que professoras e professores que ousem levantar essas bandeiras em suas aulas sejam igualmente punidas/os nessa vil lógica.

Ao mesmo tempo, dados recentes também indicam que, apesar da forte narrativa conservadora, para a maior parte da população brasileira, a suposta ‘ideologia de gênero’ não figura como uma preocupação quando o tema é educação. Em pesquisa Datafolha encomendada pela Ação Educativa e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, oito em cada dez brasileiras/os concordam “que escolas devem promover o direito de as pessoas viverem livremente sua sexualidade” e 78% entendem que a escola está mais bem preparada para tratar de temas como sexualidade e puberdade do que as famílias (OLIVEIRA, 2022).

Contraditória e permeada por disputas como é (WILLIAMS, 2000), a sociedade tem situado professoras e professores em um cenário deveras polarizado, em que tanto a abertura para a diversidade e a defesa dos direitos humanos quanto a perseguição e a autocensura provocadas pelo conservadorismo interpelam sua atuação cotidiana. Conforme pontuam Luís Armando Gandin e Álvaro Hypolito, historicamente, “A educação tem desempenhado um importante papel, tanto no sentido de contribuir para a construção de uma hegemonia ideológica conservadora quanto no de reforçar movimentos contra-hegemônicos” (GANDIN & HYPOLITO, 2003, p. 59).

A educação no Brasil de 2022 comporta esse papel atualizado, diante do avanço de um conservadorismo autoritário, que cerceia liberdades e busca limitar as possibilidades de existência de acordo com suas determinações do que seja normal. Trata-se de uma contraofensiva que não apenas rechaça, mas que é capaz de matar aquela/e que pensa diferente. De acordo com Verónica Gago,

os feminismos, em sua capacidade de se tornarem maciços e radicais, representam uma ameaça aos poderes estabelecidos e ativam uma dinâmica de desobediências que se tenta conter contrapondo formas de repressão, disciplinamento e controle em várias escalas (GAGO, 2019).

A essas desobediências é que o conservadorismo responde. E são elas que caracterizam o trabalho docente feminista que defendo e analiso no presente artigo – um trabalho de urgência do ponto de vista daquelas/os comprometidas/os com uma educação efetivamente democrática e preocupada com a justiça social, tanto no que diz respeito a *o quê* se ensina quanto a *quem* e *para quem* se ensina.

Desde a perspectiva de docentes como integrantes de uma categoria organizada, interpreto os feminismos como movimento social e teórico capaz de contribuir para a manutenção e expansão das lutas da categoria por mais equidade de gênero, representatividade em organizações sindicais, condições adequadas de trabalho, valorização e remuneração justa. Autoras como Márcia Ondina Ferreira (2021) e Cláudia Vianna (1996) discutem a necessidade da incorporação das lentes de gênero e raça à prática e à estrutura sindical, que proporcionem, inclusive, o estabelecimento de pontes com uma geração contemporânea de professoras que não necessariamente se reconhecem na pauta e nas dinâmicas historicamente estabelecidas na luta sindical. No que diz respeito às condições e valorização do trabalho docente, os feminismos convocam à prática afetiva e encarnada, que reconhece a necessidade do envolvimento subjetivo (e não menos científico ou profissional em função disso) das/os docentes com suas aulas e estudantes (hooks, 2020). Reconhecer a prática docente permeada por um envolvimento apaixonado (MANICOM, 1992) e intelectual (hooks, 2020) implica em rejeitar leituras hegemônicas conservadoras e neoliberais que reduzem professoras e professores a meras/os executoras/os de currículos e práticas elaboradas por outrem (APPLE, 2003). São leituras como essas que, majoritariamente, legitimam a desvalorização, precarização e proletarianização do trabalho docente.

Já da perspectiva que enfoca alunas, alunes e alunos, os feminismos aparecem como forma de construir comunidades de aprendizagem mais inclusivas, dialógicas e democráticas – no sentido de acolhimento, legitimação e respeito à diversidade –, além de proporcionarem um olhar mais sensível e comprometido com o combate às desigualdades provocadas pelo preconceito e pela reprodução de estereótipos que ocorrem, também, na escola (hooks, 2020). Nesse sentido, mais do que nunca, os feminismos devem ser enfatizados em sua instância plural, para que oportunizem uma educação capaz de reconhecer as diferentes identidades e contingências sociais que a compõem. Ao mesmo tempo, a partir dos feminismos, é possível provocar inversões de hegemonia, conforme explica Raewyn Connell (1993). Para a autora, essas inversões ocorrem ao se colocarem no centro dos processos educativos as preocupações de grupos socialmente vulnerabilizados, uma vez que, além da responsabilização coletiva pelo combate às desigualdades, pode-se proporcionar um aprendizado intelectualmente superior – que complexifique o olhar de

alunas, alunes e alunos para a realidade social que transcende sua própria experiência. Dos feminismos como compromisso com o combate à opressão de gênero, raça e outras formas de discriminação (hooks, 2019) é possível emanar a centralidade necessária para inverter hegemonias.

Esses são alguns dos elementos que teoricamente justificam a importância da execução de um trabalho docente feminista como forma de transformação social. Frente a uma realidade que persegue e busca silenciar uma docência crítica, os feminismos se mostram como fonte de inspiração e força. Como desobediência a um sistema que se impõe, conservador e autoritário, há docentes ousando defender bandeiras feministas em suas salas de aula. São a essas práticas que tenho me dedicado a pesquisar – pesquisa cuja metodologia apresento a seguir.

Análise relacional: uma ferramenta teórico-metodológica na pesquisa educacional feminista crítica

A pesquisa que venho conduzindo é de cunho qualitativo, circunscrita aos estudos educacionais críticos (APPLE, AU & GANDIN, 2011) e às epistemologias feministas (hooks, 2019; 2020; WEINER, 1994). Trata-se do que chamo de pesquisa educacional feminista crítica – uma fusão dos referenciais das referidas perspectivas, articulada de forma a defender uma postura de pesquisadora crítica ativista e comprometida com os princípios de um fazer científico feminista, que visam a complexificação da compreensão da realidade e, necessariamente, sua transformação.

Faço uso da ferramenta teórico-metodológica da Análise Relacional, conforme proposta por Michael Apple (1999), através da qual é possível estruturar uma pesquisa teoricamente fundamentada em referenciais críticos e na percepção da realidade social implicada no conceito de hegemonia (GRAMSCI, 2006; WILLIAMS, 2000). Nessa interpretação, aceitando a realidade social como uma dinâmica estruturada por disputas por hegemonia, em que diferentes ideologias permeiam e concorrem no senso comum, percebe-se a existência de grupos hegemônicos que pautam políticas educacionais e o cotidiano escolar. Se percebem, também, as brechas existentes para a resistência e a ruptura. Ao explorar o imbricamento entre ideologia e currículo, Apple (1999) institui uma ferramenta teórico-metodológica que contempla a complexidade da realidade assim compreendida. Para isso, o autor propõe que o trabalho de pesquisa nessa perspectiva se comprometa com as premissas da multiplicidade, do reposicionamento e da valorização das contradições.

A multiplicidade diz respeito à adesão a uma diversidade de referenciais teóricos e metodológicos. De início, é importante atentar: não se trata de um pluralismo, em seu sentido pejorativo comumente compreendido na comunidade científica. O que Apple

defende é a necessidade de um olhar que não se restrinja às percepções teóricas – e sociais, culturais e identitárias – de quem pesquisa. Assim, na busca por uma análise teoricamente rigorosa e complexa, é preciso que se busquem tantos recursos quanto forem necessários para melhor compreender as dinâmicas de poder que se desdobram nos fenômenos estudados – sejam eles situados em macro ou micro contextos. A ideia da multiplicidade de teorias está diretamente conectada ao reposicionamento, outra importante premissa da Análise Relacional. Apple afirma que, tanto quanto possível, é necessário que pesquisadoras e pesquisadores críticas/es/os façam o exercício de reposicionar-se, tentando perceber o mundo desde a perspectiva daquelas e daqueles menos favorecidos. Sendo a Análise Relacional uma postura epistemológica comprometida com a transformação da realidade, é imperativo o reconhecimento dos lugares de privilégio que ocupam os sujeitos que pesquisam a desigualdade social na e através da educação. O reposicionamento compreende reconhecer-se como ocupante de espaços de privilégio e reconhecer os sujeitos de pesquisa em suas singularidades, demandas, vivências e compreensões do mundo – inerentemente contraditórias, como as de todo sujeito social.

Por fim, então, voltamo-nos à terceira premissa da Análise Relacional: a valorização das contradições como característica inerente à vida em sociedade, perpassada por diferentes relações de poder e disputas por hegemonia. Uma vez que se compreenda o senso comum como arena de disputa de diferentes e, por vezes, antagônicas ideologias (GANDIN & HYPOLITO, 2003), a Análise Relacional dedica-se à identificação dessas mesmas percepções de mundo que coabitam grupos sociais distintos. Apple (1999) propõe uma análise que complexifique a compreensão da realidade e, por isso, que dê conta tanto de apresentar os *testemunhos da negatividade*, desvelando implicações dos avanços neoliberais e conservadores na sociedade, quanto de identificar e analisar criticamente rupturas na hegemonia manifestas nas iniciativas coletivas de resistência.

Nesse contexto, fazer uso da Análise Relacional é considerar que a educação é, sobretudo, um espaço de disputas, em que a hegemonia nunca é garantida. Embora o avanço das forças hegemônicas seja notável e nocivo, o que requer um necessário testemunho da negatividade por parte de pesquisadoras e pesquisadores críticas/es/os, é imperativo que se faça também o trabalho da documentação da resistência. Há docentes lutando e atuando projetos alternativos de educação, obtendo expressivo, ainda que frequentemente invisibilizado, engajamento por parte do alunado. Através da Análise Relacional, minha intenção com esta pesquisa educacional feminista crítica tem sido trazer ao centro do debate sobre o trabalho docente o que tem dado certo na educação básica brasileira a partir de uma perspectiva feminista. Apresento, abaixo, um exemplo desses casos no relato da prática de Alex.

Trabalho docente feminista: desobediência, criatividade e transformação

Desobedecer talvez seja um dos verbos que mais caracterizam o movimento feminista. As feministas são, com frequência, acusadas de desobediência, e elas mesmas se afirmam como desobedientes a uma ordem imposta, que excluiu e exclui a maioria das mulheres de direitos básicos. Desobedecer é infringir ordens dadas, costumes, tradições, leis que se pretendem reguladoras de comportamentos e guardiãs da convivência comum. [...] Essa ordem patriarcal precisa morrer para que formas mais libertárias surjam. Penso que por aí caminham em grandes linhas nossa percepção e interpretação das propostas do feminismo plural, que está entre nós e ao qual buscamos obedecer. Um feminismo plural com rostos diversificados, com formas de desobediência e de novas obediências diversificadas, nos convida a refletir e compreender suas pretensões e consequências sociais. (DINIZ & GEBARA, 2022, p. 205-206).

Abro esta seção do artigo com a criativa e precisa definição do verbo *desobedecer* feita por Ivone Gebara, freira e teóloga feminista, em seu livro *Esperança Feminista*, escrito em parceria com a antropóloga e ativista Debora Diniz. Nela, a autora situa a desobediência feminista como uma medida de insurgência à ordem injusta, ao funcionamento de herança patriarcal que é norma nas instituições e nas relações cotidianas e que, historicamente, aliena mulheres – e demais sujeitos dissidentes da norma – de seus direitos e seus corpos. Nas palavras de Ivone Gebara, a desobediência aparece como um movimento desejável e necessário para a transformação que, mesmo que arriscado, sustenta a possibilidade de não somente sobreviver, mas de ousar viver e relacionar-se de formas que transcendam a hegemônica.

Há, no Brasil contemporâneo, uma atuação docente que responde e se engaja nessa desobediência. Em minha caminhada como pesquisadora e militante feminista, já vinha, há alguns anos, entrando em contato com relatos de experiências e iniciativas nesse sentido, me encantando com docentes preocupadas/es/os em levar suas ganas de transformação da realidade para dentro de suas práticas pedagógicas. Como parte de minha pesquisa, então, decidi mapear e aprender com algumas/es/uns dessas/es desobedientes.

Em um levantamento através de formulário virtual², obtive retorno de 107 docentes da educação básica brasileira, que responderam ao convite para falar sobre práticas pedagógicas feministas que identificavam realizar em suas aulas. Emocionantes, criativas e potentes práticas foram-me relatadas, fazendo ver uma diversidade temática, geográfica e pedagógica sobre como e onde os feminismos têm adentrado as escolas e interpelado alunas, alunes e alunos, mesmo em tempos de autoritário e ameaçador conservadorismo na conjuntura política brasileira. Dentre os resultados obtidos, ainda sob análise, dedico-me aqui aos achados referentes ao relato de uma professora e a forma como utilizou ferramentas dos ambientes digitais que, apesar de desafiarem e dificultarem muitas das relações pedagógicas e de trabalho (GONÇALVES & SOUZA, 2022), têm também oportunizado criativas ressignificações.

Não é nova a discussão sobre a potência das mídias digitais para o estabelecimento de redes, criando conexões que antes do advento da internet não seriam possíveis. No âmbito dos movimentos sociais, essa é uma ferramenta que tem sido bem explorada nas últimas décadas, criando mobilizações muito frutíferas, como é o caso do movimento #EleNão, organizado por coletivos feministas brasileiros no ano de 2018 e que, embora não tenha barrado a eleição de Jair Bolsonaro, tem sido visto como uma articulação estratégica contra-hegemônica bem-sucedida, iniciada nas redes digitais (PINHEIRO-MACHADO, 2019).

Em uma realidade que força a incorporação dessas tecnologias – seja em função do isolamento pandêmico, seja em função das dinâmicas cotidianas que não mais permitem ignorar sua presença –, há docentes que fazem uso do espaço virtual como uma vasta estante de referências e um infinito de salas de diálogo. Mais do que isso, em consonância com as iniciativas dos movimentos sociais, há docentes desobedientes que se aproveitam da eliminação de fronteiras geográficas permitida pelos meios digitais para estabelecer pontes que têm influenciado transformações feministas em suas práticas. Esse é o caso de Alex³, participante de minha pesquisa.

Professora de Língua Inglesa em uma escola estadual no interior de São Paulo, Alex é uma pessoa branca, não-binária, na faixa dos 20-29 anos de idade, que, de acordo com as categorizações de Maurice Tardif (2000) acerca dos saberes docentes, poderia ser situada no tempo de consolidação de seus saberes profissionais. Para o autor, os primeiros anos de prática profissional “são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (TARDIF, 2000, p. 14). Alex encontra-se ainda nos primeiros cinco anos de experiência como professora; após a conclusão da graduação em Letras e logo no início de sua atuação como docente deparou-se com uma pandemia e o consequente ensino remoto emergencial.

Diante do isolamento, das incertezas e angústias que esse processo provocou em muitas pessoas, Alex relata ter se sentido perdida – em um “surto de pandemia”, em suas palavras. Para ela, pouquíssimas das experiências de docência durante o ensino remoto emergencial se fizeram significativas em termos de ensino/aprendizagem, por conta do pequeno envolvimento das/es/os estudantes e da fragilidade das dinâmicas pedagógicas estabelecidas como instituição. Além disso, fazia diferença e pesava seu próprio isolamento pessoal. Uma das formas que encontrou para lidar com isso e retomar seu contato com o ‘mundo lá fora’, buscando trocas com outras pessoas e voltar à ativa, foi inscrever-se em cursos virtuais de formação continuada, que começaram a surgir à medida que a pandemia avançava. Inscreveu-se em um curso ligado ao ensino de gênero e sexualidade e em outro sobre práticas freireanas de educação. Foi neles que Alex conta ter criado uma rede de contatos que eventualmente acabou se tornando uma rede de amizades.

Nas aulas e em grupos de conversa virtual no resto do tempo, Alex criou laços de sociabilidade, de troca sobre a docência e sobre a vida. Conta que encontrou duas dessas

pessoas pessoalmente há poucos meses, que foi forte e boa a sensação de enfim conhecer os corpos físicos das amigadas com quem já tinha intimidade, criada ao longo do tempo de trocas virtuais. Inscrever-se nas formações continuadas permitiu a Alex o uso das tecnologias digitais como forma de criar vínculos significativos, o que vejo como uma ruptura com a lógica individualista neoliberal, que tende a reger os usos hegemônicos dessas ferramentas (GRIMALDI & BALL, 2021). Ali, Alex constituiu uma rede não somente para agregar saberes à própria prática, como também para a própria experiência como ser social que se encontrava isolado pela chegada da pandemia.

A exploração de redes sociais como forma de informar-se sobre temas de seu interesse também foi uma estratégia bastante utilizada por Alex. E professora conta que costuma seguir no Twitter pessoas que considera inteligentes, entre elas, algumas feministas que há algum tempo ecoavam as reflexões de bell hooks. Motivada pela curiosidade, começou a aproximar-se da teoria educacional feminista da autora, citando com apreço o livro *Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade* (hooks, 2013). Além desse, outro texto com o qual teve contato e que considera transformador, para si e para sua prática, foi *Pedagogia da Desobediência: travestilizando a educação*, de Thiffany Odara (2020), livro que promove o diálogo entre o feminismo negro, os saberes trans e travestis, em busca de uma educação que contemple todas as pessoas. Nessas aproximações, interpreto que Alex estava a adicionar novas referências às estantes de sua biblioteca (não necessariamente física) de educação feminista, que influenciariam a criação da prática que relatou ao participar de minha pesquisa.

A seguir, discutirei tal prática, elencando os processos que motivaram Alex a elaborá-la e de que forma vejo sua realização como uma iniciativa educativa de desobediência feminista. É importante sinalizar, entretanto, o caráter aparentemente simples e corriqueiro da atividade relatada. O que trago como exemplo não se configura uma proposta mirabolante que mobiliza metodologias diferentes ou inovadoras. Trata-se de algo que transita entre uma avaliação diagnóstica e uma dinâmica de apresentações entre estudantes e docentes. Simples. E, ainda assim, carregada de uma percepção complexa de mundo e da vontade de transformá-lo.

Alex contou-me que a inspiração surgiu de dois acontecimentos. Um deles ocorreu em um dos encontros virtuais do curso de práticas freireanas na educação, em que ouviu uma colega relatar ter feito um questionamento com discentes sobre suas religiões, como forma de aproximar-se de debates sobre a diversidade. Tocada pela ideia, Alex acabou lembrando outra vivência sua, ainda como estudante do ensino médio, em que um professor de história questionara a turma sobre a escolaridade dos familiares, buscando refletir sobre oportunidades e direitos na sociedade. As iniciativas de querer saber sobre as/es/os estudantes inspiraram Alex a pensar sua própria prática. Dali surgiria sua prática feminista. Dali e da necessidade de criar vínculos significativos com e entre seus/suas alunas, alunas e alunos.

No início do ano letivo de 2021, com a retomada do ensino totalmente presencial em sua escola, as/es/os jovens alunas/es/os do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental enchiam as salas, causando certo nervosismo e estranhamento em Alex. Em oposição ao silêncio e à falta de interação do período de ensino remoto, e docente sentiu a forte necessidade de agregar os grupos entre si e estabelecer conexões significativas. A estratégia utilizada foi a proposição de um questionário oral – algo que mobilizaria seus saberes adquiridos durante o tempo do isolamento e as inspirações da colega e do professor de história. Adaptando e qualificando a ideia com um foco de reflexão que definiu como transfeminista⁴, buscando conhecer as questões que atravessam os corpos de quem ensina, Alex contou-me como funcionou o momento do questionário.

“Pergunto se existem temas proibidos ou se há liberdade para tratar de tudo - nunca alguém disse haver - e início, quase sempre, perguntando sobre escolaridade da família (se pai e mãe, avós e avôs foram à escola básica e faculdade); pandemia (se afetou o emocional - geralmente todo mundo ou pelo menos 70% levanta a mão - e financeiramente à família); planos de ir à faculdade, se gosta e tem vontade ou, pelo menos, cabeça aberta para gostar de inglês, de ler. Continuo reiterando se posso de fato perguntar sobre tudo. Então pergunto sobre religião, do catolicismo ortodoxo e protestante primeiro, então budistas, integrantes da seicho no ie, frequentantes de religiões de matriz afroamericana (camdomblé, umbanda, jurema sagrada, etc), ateístas e agnósticos. Repito se é permitido mesmo qualquer assunto. Pergunto quem é heterossexual, homossexual (gay ou lésbica), monodissidente/multissexual (bi, pan, poli, omni...) e, finalmente, quem é cisgênero” (ALEX, 2022).

Percebo a prática de Alex como um híbrido entre uma avaliação diagnóstica e uma dinâmica de integração para inícios de momentos letivos. A concepção de uma dinâmica de integração parece-me mais fácil de ser compreendida, visto que é bastante conhecida a vivência, em pelo menos algum momento do processo de escolarização, proposta por docentes que provocam estudantes a apresentar-se, partilhando alguns elementos de suas histórias para que todes possam se (re)conhecer. No caso do questionário pensado por Alex, há uma intencionalidade que transcende a formalidade das apresentações corriqueiras e que explora elementos de complexidade e intimidade. Em suas questões, pode-se observar uma preocupação em mapear elementos de classe, religião, gênero e sexualidade que, conforme colocado pelo professore, se prestam como “oportunidade de aproximação” com os grupos.

bell hooks (2020), em *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*, discute a própria experiência como docente e postula a importância da constituição de comunidades de aprendizagem.

ao pensar criticamente sobre o ensino, concentrei-me na sala de aula como uma comunidade de aprendizagem que exigia participação mútua da professora e dos estudantes. Fazer com que os estudantes soubessem que participavam da criação e do sustento da dinâmica construtiva da sala de aula ajudou a diminuir minha impressão inicial de que a responsabilidade de tornar a sala de aula um espaço de aprendizagem interessante era apenas minha (hooks, 2020, p. 130).

E, ainda além, hooks afirma que uma das formas de se constituir uma comunidade de aprendizagem é através do compromisso feminista de compartilhar experiências e histórias, em “um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações. Quando compartilhamos de formas que contribuem para nos conectar, conhecemos melhor uns aos outros” (hooks, 2020, p. 67). Identifico essa iniciativa na proposta de Alex. Em um movimento de resgate (ou mesmo de construção) de relações significativas na interação presencial cotidiana – em um processo que carrega o peso do difícil período de ensino remoto emergencial em função da pandemia –, Alex buscou criar pontes de conexão desde lugares constitutivos da identidade de cada sujeito. Além disso, endereçando explicitamente os impactos da pandemia, tanto no âmbito emocional das famílias das/es/os estudantes quanto no econômico, Alex abriu espaço para o compartilhamento das vulnerabilidades, das experiências e histórias capazes de abrir mentes e corações, como colocado por bell hooks. Em oposição ao individualismo e imediatismo que ditam o ritmo das interações virtuais, o movimento de aproximação proposto por Alex resgata (ou institui) uma dinâmica de trocas a partir da subjetividade, medida fundamental nesse processo pós-pandêmico das escolas.

Minha interpretação de seu questionário, entretanto, também se volta à concepção de uma avaliação diagnóstica. Para Gladys Rocha, é diagnóstica a avaliação que se realiza no início de momentos específicos da escolaridade, para compreender a apreensão de “aprendizagens relativas a processos e/ou percursos anteriores. Nessa acepção, a avaliação diagnóstica tem o objetivo de auxiliar no delineamento de pontos de partida de processos de ensino” (ROCHA, 2014). Nesse sentido, a prática de Alex é diagnóstica porque busca estabelecer terrenos comuns acerca da afinidade das/es/os estudantes com o componente curricular pelo qual é responsável, a Língua Inglesa e, ainda mais importante, acerca da realidade desses sujeitos e da própria concepção de realidade a ser partilhada naquelas aulas.

Nesse ponto, chamo a atenção para a perspectiva feminista presente na prática de Alex: em seu questionário, figuram opções de resposta que divergem da norma hegemônica. Ao questionar sobre a religião das/es/os estudantes, não é somente o cristianismo que surge como alternativa. Budismo, seicho-no-ie e religiões de matriz africana são colocadas como outras possibilidades igualmente legítimas. Ao trazer para o centro da proposta esse tipo de questionamento, Alex instaura um horizonte de possibilidades em que cada sujeito pode ter uma resposta diferente, relativizando narrativas homogeneizantes. Há, ali, um rompimento da realidade saturada (WILLIAMS, 2000; CATARSIS, 2019), movimento característico dos grupos hegemônicos, em que suas narrativas são tão fortemente legitimadas que parece não haver espaço para existências que delas divirjam.

É esse também o caso do ponto do questionário que busca levantar informações sobre gênero e sexualidade. Esse não é apenas um questionamento acerca das identidades das/es/os estudantes. Trata-se de uma avaliação diagnóstica acerca das próprias concepções

de gênero e sexualidade compartilhadas pelas turmas, algo considerado importante na prática docente de Alex. Através dela, são legitimadas existências dissidentes da norma hegemônica pelo, aparentemente, simples ato de situá-las como alternativas de um questionário. As reações ao questionamento, segundo Alex, foram variadas. Quando fala especificamente sobre cisgeneridade, e professore anuncia:

“Raramente alguém sabe o que significa tal coisa - o que me oferece a oportunidade de ensinar. O resultado é surpreendente: existem sim reclamações, mas sempre consigo convencer a sala, geralmente meninos cis ficam mais indignados que meninas cis. Porém sempre (sempre!) eles conversam comigo, me escutam e, na última vez, mesmo depois de um deles me perguntar se eu tinha ‘evidências científicas’ sobre isso, me perguntou como deveria me chamar [...]. Eu entendo esse questionário como algo que me presenteia toda vez com duas coisas. A oportunidade de demarcar a existência da cisgeneridade (o que por si só é transfeminista) e a oportunidade de aproximação. Algumas vezes a sala me volta todas as perguntas, não é tão frequente que isso aconteça logo depois, mas a [longo] prazo; no entanto é muito frequente que peçam, pelo menos no primeiro mês, que eu leve mais perguntas - por que gostam de ser sentir vistas, percebidas. É prazeroso quando nossos corpos, demandas e subjetividades são levados em consideração - e, verdade seja dita, nem sempre é suficiente para que prestem atenção em mim e na matéria como se não existisse mais nada, nem é o que acredito ser positivo. Contudo, o que sim desejo e costuma acontecer é que ganho a confiança da sala, crio um espaço de segurança e consigo que me levem em consideração quando tenho algo a dizer/construir que precisa da atenção coletiva. Apesar de nunca ser possível de dizer com certeza óssea que acertamos, eu posso dizer que construo um espaço de afeto, respeito e de humanização” (ALEX, 2022).

Para bell hooks, a entrada dos feminismos na educação é “uma verdadeira revolução” (hooks, 2020, p. 42). E de fato é. Na reflexão descrita por Alex, é possível perceber o caráter de enfrentamento às normas injustas que se manifesta em seu trabalho docente. É a desobediência feminista – transfeminista, em sua própria interpretação –, que logra duas importantes conquistas. A primeira, como bem-dito pelo professore, de ser capaz de demarcar a existência da cisgeneridade (e, por consequência, da transgeneridade): essa é uma construção complexa e disruptiva de uma ordem sexual e social historicamente estabelecida. Ser capaz de estabelecê-la como verdade junto às turmas de jovens é uma revolucionária inversão da hegemonia (CONNELL, 1993). Embora haja enfrentamentos (como o questionamento sobre e professore possuir ‘evidências científicas’ sobre cis/transgeneridade), a instituição da verdade que rompe com a narrativa hegemônica é bem-sucedida. Em uma percepção crítica e feminista de educação, o questionamento e o conflito são não somente bem-vindos, como considerados fundamentais nos contextos educativo e científico. O que ocorre, no entanto, é que a onda conservadora não se mobiliza no lugar da disputa de narrativas de forma a construir ou coexistir. A contraofensiva conservadora busca aniquilar o pensamento (e o sujeito) dissidente. Através de sua prática dialógica, Alex desobedece essa ordem injusta e violenta e é presenteada, em suas palavras, com a confiança das turmas e o respeito à própria existência.

A segunda conquista, portanto, diz respeito à constituição das comunidades de aprendizagem (hooks, 2020) que, conforme Alex, tornam-se espaços de segurança e de consideração para fazer-se ouvido. Esse espaço de segurança diz respeito também à própria identidade não-binária de Alex. Se manifestar como sujeito dissidente consiste em um ato de coragem, não somente diante do contexto conservador que vivenciamos, mas no ato de mostrar-se vulnerável como docente. Para bell hooks, “Ao nos tornarmos vulneráveis, mostramos aos estudantes que eles podem se arriscar, que podem estar vulneráveis, que podem acreditar que seus pensamentos e suas ideias receberão a consideração e o respeito apropriados” (hooks, 2020, p. 71).

Reconhecendo a conquista dessa consideração e respeito, Alex manifesta ofertar esses mesmos comportamentos para suas/seus estudantes. É expressiva sua observação quando diz ser chamada a fazer mais perguntas no primeiro mês das aulas, identificando que *“gostam de ser sentir vistas, percebidas. [E que] é prazeroso quando nossos corpos, demandas e subjetividades são levados em consideração”*. Em sua fala se manifesta o ensino apaixonado, característico do trabalho docente feminista. Longe de tentar reforçar estereótipos de uma suposta vocação à docência ou à feminilidade, autoras feministas (hooks, 2020; MANI-COM, 1992) defendem o compromisso político capaz de proporcionar prazer e inspiração no aprendizado, capaz de envolver estudantes. Nesse sentido, o ensino entusiasmado e que valoriza o prazer e o engajamento do alunado é característico de docentes feministas, que atuam mobilizadas pela busca por um mundo que desejam fazer existir – e que, mesmo nas microrrevoluções possíveis, já transformam.

Considerações finais

Como educadoras feministas, podemos celebrar com alegria. Ainda assim, devemos também despertar nosso desejo coletivo para continuar a luta por liberdade, para continuarmos a usar nosso intelecto e nossa imaginação para criar novas e libertadoras formas de saber, pensar e ser, para trabalhar por mudança (hooks, 2020, p. 178).

No contexto pós-pandêmico, muitas/es/os jovens que conseguem retornar às escolas (há as/es/os que não retornam) têm levado consigo bagagens de sofrimento e luto, aprendizagens comprometidas, pauperização e desemprego, além de uma desvinculação da instituição escolar ‘como era antes’. Como uma das causas desse cenário, figura o avanço de uma onda conservadora que pauta muitas das políticas de vulnerabilização e perseguição de minorias sociais e que se costura – mesmo que de forma contraditória – a iniciativas neoliberais no campo educacional (APPLE, 2003). É nesse contexto que se situa o presente trabalho e é a essa realidade que busquei, em alguma medida, responder.

Com referenciais clássicos dos estudos educacionais críticos e dos feminismos, junto de referências contemporâneas sobre a conjuntura brasileira, procurei ilustrar a urgência e a pertinência do trabalho docente feminista que vem sendo feito por docentes da educação básica e aos quais tenho acesso com minha pesquisa. Diante dessa crise política, societária e pedagógica, é fundamental que os saberes feministas sejam incorporados na constituição de comunidades de aprendizagem. É fundamental a desobediência à domesticação dos corpos e ao silenciamento das vozes (docentes e discentes) que as concepções neoliberais e conservadoras de uma educação vinculada às tecnologias digitais propõem (GRIMALDI & BALL, 2021).

Através do exemplo da prática feminista empenhada por Alex, busquei lançar luz tanto sobre sua criatividade docente engajada quanto sobre as possibilidades práticas de os feminismos adentrarem a educação. Esse tem sido um dos princípios de minha pesquisa, que busco defender neste artigo – o reconhecimento, a valorização e a documentação analítica de iniciativas bem-sucedidas de trabalho docente feminista. Essa é uma perspectiva também desobediente, uma vez que busca abrir espaços privilegiados e restritos do campo científico à reflexão sobre a docência real que ocorre em escolas reais (APPLE, AU & GANDIN, 2011).

Com a prática de Alex, é possível aprender sobre algumas possibilidades de inversão de hegemonia e desnaturalização de sistemas de poder. Com um questionário que indica alternativas que rompem com o entendimento hegemônico da realidade, Alex busca constituir uma comunidade de docente-discentes como lugar seguro para ensinar, aprender e existir de forma equitativa, respeitosa, levando em consideração o bem-estar e o envolvimento de todes. Mais do que isso, com sua prática, Alex também enfrenta e encoraja o enfrentamento às desigualdades geradas pelo modo hegemônico de funcionamento da sociedade. Por encontrar-se – virtualmente – com outres engajados como elu, Alex foi capaz de desenvolver esses saberes e colocá-los em prática. Por isso, encerro o presente artigo fazendo eco às palavras de bell hooks: aprendendo com a prática de Alex, celebro o trabalho docente feminista que há – e encorajo o que virá.

Recebido em: 03/08/2022; Aprovado em: 07/10/2022.

Notas

- 1 “of online misogyny and the harassment of women in digital spaces [...]. This harassment often serves to dominate, silence and/or erase marginalized voices, especially the voices of differently situated women”. Tradução livre da autora.

- 2 Por não ser este o foco do presente artigo e por ser esta uma pesquisa ainda em andamento, os procedimentos metodológicos de coleta de dados não serão detalhados. Trata-se de uma pesquisa que usa a técnica de amostragem por bola de neve (VINUTO, 2014), em que amostras não probabilísticas são obtidas via cadeias de referência. O processo iniciou com o envio do formulário para sujeitos que sabidamente se encaixavam no perfil de participantes (docentes que, por conhecimento da pesquisadora, realizam práticas pedagógicas feministas e instituições que apoiam esse tipo de prática, como coletivos, sindicatos etc.) e, a partir desses sujeitos, tidos como ‘sementes’, solicitou-se o envio para outros potenciais participantes, que pudessem seguir ‘semeando’ a pesquisa, criando assim uma bola de neve de respostas. O formulário ficou disponível para a coleta de fevereiro a abril de 2022 e o conjunto de respostas válidas corresponde ao universo de 107 participantes, residentes em 16 estados e o Distrito Federal, com práticas relatadas distribuídas em escolas de 75 cidades diferentes do Brasil.
- 3 Nome fictício adotado para preservar o anonimato de participante.
- 4 Considerado uma das vertentes dos feminismos interseccionais, o transfeminismo contrapõe-se à ideia de universalidade presente em um feminismo hegemônico, que tem como sujeito protagonista (ou único) a mulher cisgênera. É um feminismo que reconhece a violência produzida pelo sistema binário de gêneros – feminino/masculino – e reivindica a garantia de direitos a corpos que neles não se encaixam. Ao demarcar a existência da transgeneridade, o transfeminismo demarca, por consequência, a cisgeneridade: termo que “emerge para designar a experiência das pessoas que possuem uma identificação com o gênero atrelado e assignado ao nascer, além de [denotar] uma visão que naturaliza e dicotomiza as experiências, posto que cis seria o oposto de trans, por assim dizer” (SILVA, SOUZA & BEZERRA, 2019, p. 3).

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora, 1999.
- APPLE, Michael W. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael W.; AU, Wayne & GANDIN, Luís Armando. *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CATARSIS. Buenos Aires: Colectivo Catarsis: Instituto de Estudios de América Latina y El Caribe, v. 1, n. 1, 1 maio 2019.
- CONNELL, Raewyn. *Schools and Social Justice*. Philadelphia: Temple University Press, 1993.
- DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. *Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. *Esperança Feminista*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. “Falar sobre gênero é falar lá no oito de março” – trajetórias de mulheres sindicalistas e seus posicionamentos sobre a importância do gênero no sindicato e na escola. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 335-360, jan./abr. 2021.
- GAGO, Verónica. Cartografar a contraofensiva: o espectro do feminismo. *Nueva Sociedad: democracia y política en América Latina*, Buenos Aires, n. 2019, dez. 2019. Disponível em: <<https://nuso.org/articulo/cartografar-contraofensiva-o-espectro-do-feminismo/>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

- GANDIN, Luís Armando & HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira & GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). *Educação em Tempos de Incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 59-82, 2003.
- GONÇALVES, Renata & SOUZA, Edvânia Ângela de. Somos todes youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *Serviço Social & Sociedade*, n. 144, p. 33-51, 2022.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GRIMALDI, Emiliano & BALL, Stephen. The blended learner: digitalisation and regulated freedom - neoliberalism in the classroom. *Journal of Education Policy*, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 393-416, 2021.
- GUILHOTINA #83: [Entrevista com Flávia Biroli]. [Locução de]: Bianca Pyl e Luís Brasilino. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 11 set. 2020.
- hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF/ Martins Fontes, 2013.
- hooks, bell. *Teoria Feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- hooks, bell. *Ensinando o Pensamento Crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- HUMAN RIGHTS WATCH – HRW. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. [S.l.], *Relatório*, 2022. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- HUNTINGTON, Samuel. Conservatism as an ideology. *The American Political Science Review*, n. 51, p. 454-473, 1957.
- LACERDA, Marina Basso. *O Novo Conservadorismo Brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- LIMA, Iana Gomes de & HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, 2019.
- LINABARY, Jasime & BATTI, Bianca. “Should I even be writing this?”: public narratives and resistance to online harassment. In: GING, Debbie; SIAPER, Eugenia (Eds.). *Gender Hate Online: understanding the new anti-feminism*. Dublin: Palgrave MacMillan, 2019. p. 253-276.
- MANICOM, Ann. Feminist pedagogy: transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education*, n. 17, v.3, p. 365-389, 1992.
- ODARA, Thiffany. *Pedagogia da Desobediência: travestilizando a educação*. Salvador, Devires, 2020.
- OLIVEIRA, Andrezza de. Ideologia de gênero não é preocupação para maioria, diz Datafolha. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 02 jul. 2022. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/07/ideologia-de-genero-nao-e-preocupacao-para-maioria-diz-datafolha.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- PINHEIRO-MACHADO, Rosana. *Amanhã Vai Ser Maior: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rotas de fuga para a crise atual*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- ROCHA, Gladys Avaliação diagnóstica. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: < <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/gladys-rocha>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SILVA, Felipe Cazeiro da; SOUZA, Emilly Mel Fernandes de & BEZERRA, Marlos Alves. (Trans) tornando a norma cisgênera e seus derivados. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 1-12, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o Autoritarismo Brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VIANNA, Cláudia Pereira. Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3, p.75-85, set./dez. 1996.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

WEINER, Gaby. *Feminisms in Education: an introduction*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1994.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y Filosofía*. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

Educação em Prisões no Espírito Santo: *condição docente e formação continuada*

Education in Prisons in Espírito Santo:
teaching conditions and continuing training

Educación en las Cárceles en el Espírito Santo:
condición docente y educación continua

 **FLÁVIA DEMUNER RIBEIRO***

Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

 **SILVANA VENTORIM****

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

 **DALVA RICAS DE OLIVEIRA*****

Prefeitura Municipal de Aracruz, Aracruz- ES, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre condição docente e formação continuada de educadores/as da Educação em Prisões, no estado do Espírito Santo, durante a pandemia da COVID-19. Usa abordagem quali-quantitativa, com recursos da pesquisa exploratória-documental na aplicação de questionário semiestruturado (*Google Forms*) a 336 educadores/as que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo. Foi constatado que esses/as educadores/as traduziram suas concepções durante o processo de formação continuada, indicando a necessidade de formação permanente e de reflexão sobre os modelos de formação. Conclui-se que a formação permanente e crítica associada a políticas de valorização profissional e à concepção sócio-histórica de educador é o caminho possível para que os/as educadores/as construam

* Mestra em Educação e técnica pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. *E-mail:* <flaviademuner06@gmail.com>.

** Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <silventorim@hotmail.com>.

*** Mestra em Educação e professora na Prefeitura Municipal de Aracruz. *E-mail:* <adlfel@hotmail.com>.

alternativas de emancipação, garantindo a educação como elemento de justiça social e cidadania.

Palavras-chave: Condição docente. Formação permanente. Educação em Prisões. Espírito Santo.

ABSTRACT: This article analyzes the relationship between teaching conditions and continuing training of educators working in prisons in the state of Espírito Santo during the COVID-19 pandemic. It uses a quali-quantitative approach with resources from exploratory-document research in the application of a semi-structured questionnaire (Google Forms) to 336 educators. It was found that these educators translated their conceptions during the continuing training process, which indicates the need for ongoing training and reflection on training models. It is concluded that permanent and critical training associated with professional development policies and the socio-historical conception of educators is the possible way for educators to build emancipation alternatives, guaranteeing education as an element of social justice and citizenship.

Keywords: Teaching conditions. Ongoing training. Education in Prisons. Espírito Santo.

RESUMEN: Este artículo analiza la relación entre la condición docente y la formación permanente de los/as educadores/as de la Educación en las Cárceles, en el estado del Espírito Santo, durante la pandemia de COVID-19. La investigación usa un enfoque cuali-cuantitativo, con recursos exploratorio-documentales en la aplicación de un cuestionario semiestructurado (Google Forms) a 336 educadores/as que actúan en la Educación en las Cárceles en Espírito Santo. Se constató que estos/as educadores/as tradujeron sus concepciones durante el proceso de formación permanente, indicando la necesidad de formación permanente y reflexión sobre modelos de formación. Se concluye que la formación permanente y crítica asociada a las políticas de desarrollo profesional y la concepción sociohistórica de los educadores es el camino posible para que los/as educadores/as construyan alternativas de emancipación, garantizando la educación como elemento de justicia social y ciudadanía.

Palabras clave: Condición docente. Formación permanente. Educación en las Cárceles. Espírito Santo.

Introdução

Este estudo analisa elementos constitutivos da relação entre condição docente e formação continuada de educadores/as que atuam na Educação em Prisões¹ no estado Espírito Santo, apropriados durante ações de formação docente no contexto da pandemia da COVID-19 (Sars-Cov-2). Compreendemos a oferta da Educação em Prisões como um grande desafio para as políticas públicas no Brasil, com considerável caminho a percorrer para que a docência nesses espaços seja exercida de forma a garantir o direito à educação a educandos/as, haja vista a frágil visibilidade dessa demanda no conjunto das políticas socioeducativas no Brasil.

Em contexto pandêmico², a docência e a formação continuada de professores/as da educação básica foram amplamente afetadas, em suas políticas e práticas. Isso implica a constante análise dos efeitos desse cenário naquilo que as instituições educativas estão desenvolvendo em suas redes de ensino, para manter a formação continuada como direito e condição constitutiva do desenvolvimento profissional do/da professor/a. Sem dúvida, as medidas para controle da pandemia e a exigência do distanciamento social resultaram no fechamento das escolas, na reorganização dos espaços e dos tempos escolares e, principalmente, na transformação do trabalho presencial do/a professor/a em trabalho remoto.

De acordo com o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais – Gestrado/UFGM (2020), observam-se os tensionamentos postos à reorganização escolar e às condições de trabalho dos/as profissionais da educação brasileira na pandemia, destacando-se as adaptações necessárias para a oferta de educação, sobretudo, no formato remoto, mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC, bem como para a retomada das atividades escolares presenciais. Nesse contexto, complexas questões pedagógicas, próprias ao ensino remoto e à saúde da comunidade escolar, envolveram os processos de gestão da educação no país, com ênfase na formação dos/das profissionais da educação das redes públicas de educação básica.

A pandemia da COVID-19 no Brasil tornou, assim, mais evidente o tempo da educação pública sob a racionalidade instrumental, própria do gerencialismo neoliberal³, que expõe o trabalho e a formação continuada de professores/as da educação básica a uma situação alarmante. Essa perspectiva se espraia desde a década de 1980, embora com ampla resistência das entidades educativas, sindicais e de movimentos acadêmicos (FREITAS, 2018).

Nessa esteira, pesquisar a temática da condição docente e da formação continuada de educadores/as que atuam na Educação em Prisões indica reconhecer que a oferta da escolarização em espaços de privação de liberdade conflita com a questão da segurança, o que afeta, inclusive, o espaço das salas de aula e os/as docentes que acessam o espaço das prisões e seus ambientes de trabalho. Esse cenário, agravado pelos distanciamentos

em função da pandemia, conduziu os olhares de gestores/as e educadores/as para a formação permanente como uma importante dimensão do trabalho docente, na perspectiva freiriana do aprender em comunhão, da educação libertadora, do inacabamento do ser e da arte do esperar.

Esses processos vão além das vivências relacionadas à segurança, presentes no ambiente prisional, e das formas de lidar com elas. Nos diálogos estabelecidos em trabalho e em formação continuada que, por sua vez, fazem parte da formação permanente dos/das educadores/as, há uma teia de saberes e angústias partilhadas que indica caminhos para que esses/as educadores/as consigam dar sentido à profissão de educar no espaço específico do cárcere, por meio da problematização do seu trabalho, sobretudo no período pandêmico. Compreendemos que os processos formativos visam garantir que a conexão teoria-prática, na dimensão da Educação de Jovens e Adultos – EJA no cárcere seja ampliada e contribua para a reflexão sobre os desafios das mediações nos processos educativos e no trabalho docente nas salas de aulas em prisões que, cotidianamente, expressam as desigualdades sociais do país.

As políticas de formação continuada e valorização profissional docente críticas, as possibilidades no campo da ressignificação das práticas pedagógicas de educadores/as que atuam na Educação em Prisões, além da troca de experiências entre eles/elas e os/as educandos/as são pressupostos para uma educação libertadora, ainda que essa aconteça no espaço do cárcere. Numa reflexão sobre a complexidade dos sentidos da formação continuada, Antônio Nóvoa afirma que “os professores devem deter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar” (NÓVOA, 2002, p. 37) e que a formação docente deve ser entendida como processo permanente na relação com o trabalho.

Destacamos que a relação entre condição docente e formação continuada implica a Educação em Prisões que, como política educacional, não deve ser proposta desconsiderando os contextos e as especificidades dos sujeitos envolvidos, afinal, o Estado é um dos principais propositores de políticas públicas (BALL & MAINARDES, 2011). Na perspectiva da política educacional como agenciamento originado no Estado, porém sem se limitar a ele, analisamos a constituição da condição docente e da formação de educadores/as em prisões no Espírito Santo no período da pandemia da COVID-19.

Nesse debate, verificamos que cerca de 90% dos/as docentes que atuam na escolarização em espaços de privação de liberdade no Espírito Santo têm como vínculo de trabalho o contrato em designação temporária, dificultando a manutenção de um quadro permanente de docentes com formação específica na Educação em Prisões. De acordo com os dados do Censo Escolar 2021 (INEP, 2021), a rede estadual de ensino do Espírito Santo conta com 11.714 profissionais da educação, sendo 11.498 docentes, 133 profissionais de apoio escolar e 100 tradutores/as intérpretes de Libras. Dessa monta, 3.810 educadores/as atendem à EJA, distribuídos em suas três etapas, conforme se observa na tabela 1.

Tabela 1: Educadores/as da EJA por etapa e regime de contratação no Espírito Santo, Brasil

Etapas da Educação de Jovens e Adultos	Total de educadores/as por etapa	Educadores/as que atuam em regime de designação temporária
1º Segmento	240	218
2º Segmento	1.214	1032
Ensino Médio	2.356	1884

Fonte: INEP, 2021.

Observa-se que, do total de 3.810 educadores/as, 3.134 não pertencem ao quadro efetivo da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo, ou seja, 82% deles/as são contratados/as em regime de designação temporária, estando inseridos/as nesse percentual os/as educadores/as que atuam na Educação em Prisões, o que configura um dos desafios da docência nesses espaços e produz a necessidade de estudos sobre a condição docente e formação continuada desses/as profissionais.

A Educação em Prisões é uma das formas de oferta da EJA, que carrega o desafio da escolarização em espaços de privação de liberdade, onde predomina a segurança, o que, por sua vez traz impactos para as salas de aula. Nesse contexto, estão os/as educadores/as e suas identidades, constituídas por vivências, saberes e angústias, que prob lematizam as ações pedagógicas e as ressignificam, conforme orienta Elionaldo Julião:

todos que atuam nessas unidades (pessoal dirigente, técnico, professor e operacional) são educadores (socioeducadores) e devem, independente da sua função, estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo (JULIÃO, 2016, p. 36).

Investigar elementos da condição docente e da formação continuada é um dos modos de apropriação da temática proposta, pois existem múltiplos caminhos para esse campo de estudos, com inúmeras variáveis vinculadas à formação e ao trabalho docentes, além da complexidade de processos identitários que se entrelaçam ao exercício da docência. É precaução epistemológica considerar a heterogeneidade e a instabilidade dessas identidades na contemporaneidade, por serem características que nos impossibilitam o conhecimento definitivo e total da discussão (GARCIA, HYPÓLITO & VIEIRA, 2005).

A docência é, segundo Paulo Freire (1996), um fazer político-dialógico, processo de formação crítica e de resistência em contextos de desigualdades sociais entre sujeitos que, ao se reconhecerem pertencentes a um contexto histórico-social, protagonizam ações para a construção de uma sociedade mais justa. Nessa perspectiva, compreendemos que, nas prisões, onde maioria dos/as educandos/as advém “das camadas populares

que incorporaram o fracasso escolar às suas trajetórias, como concepção individualizada” (TORRES, 2019, p. 219), é premente um projeto educacional libertador em que os/as docentes sejam reconhecidos/as e valorizados/as na sua formação, profissionalidade e trabalho.

Nos desafios da docência nas prisões, Elenice Maria C. Onofre (2007) discute a desculturação e a despersonalização dos/as educandos/as em virtude da constante vigilância e da punição. Nesse contexto, está o/a educador/a e o desafio de (re)significar a escola “como uma instituição com responsabilidades específicas, que se distingue de outras instâncias de socialização e tem identidade própria e relativa autonomia” (ONOFRE, 2017 p.174). Educar nas prisões é compreender que o/a educador/a não é a única pessoa responsável pela qualidade na educação e pela construção do projeto de vida de pessoas privadas de liberdade. Com ele/a estão outros/as socioeducadores/as que, somando funções e ações de forma coletiva e colaborativa, podem propor processos educativos capazes de tornar o espaço das prisões uma comunidade de aprendizagens (ONOFRE & JULIÃO, 2013).

Quando a comunidade de aprendizagens se constitui no espaço das prisões, há situações vividas pelas pessoas privadas de liberdade que podem ser refletidas, questionadas e ressignificadas, no sentido da tomada de consciência dos processos de exclusão e opressão sociais. A realidade da população prisional é a de pessoas que, antes de adentrarem o cárcere, conheceram a pobreza, a fome, a falta de moradia e de saúde, em função de uma distância abissal entre as necessidades vitais básicas e a negação delas pelos centros de poder, o que resulta na privação dos direitos fundamentais de todo ser humano (ONOFRE, 2007). Na mesma proporção da negação de direitos está a anestesia histórica que limita os sonhos e projetos de vida das pessoas que vivem, cotidianamente, a opressão que gera um cansaço existencial, presente também no cotidiano dos espaços de privação de liberdade (FREIRE, 2001).

É com esses sujeitos cansados que a Educação em Prisões lida cotidianamente. Sujeitos que vivenciam reprises de violências e perversidades que fizeram e fazem parte de suas vidas, nas quais a opressão e a exploração expropriam⁴ suas identidades. É para esses sujeitos, que trazem suas ‘leituras do mundo’, que os/as educadores/as precisam pautar a competência científica de forma a intervir democraticamente para que reencontrem seus caminhos e suas identidades (FREIRE, 2001). É à intervenção democrática de educadores/as progressistas que Paulo Freire (2001) se refere, no cotidiano da sala de aula nas prisões, propondo que os/as docentes assumam seu papel de agir para a ruptura da educação neutra, com base na assunção de um ser político, que tem opiniões e respeita aquelas que estão em oposição às suas. A dimensão ética e a natureza formadora da docência não podem ser reduzidas a processos mecânicos, devendo promover o acolhimento e o respeito à diversidade de pensamentos, à curiosidade que dá vida ao ato de aprender, sem que o/a educador/a perca seu direito de exercer sua autoridade, e sem que se torne autoritário/a.

Educar no espaço das prisões requer assumir o desafio proposto por Freire (2001) e promover sua intensificação, que é fazer educação popular na escola pública aproximando discurso e prática, de forma que a dialética dos/as educandos/as seja compreendida e respeitada pelos/as educadores/as. Assim, a perspectiva problematizadora da educação, que promove a inquietude, a criatividade e estimula a ação-reflexão, reconhece que tanto educandos/as quanto educadores/as são seres históricos, inacabados, incompletos e imersos numa realidade com essas mesmas características. A educação problematizadora no contexto das prisões não pode estar a serviço da opressão, mas da esperança, e com ela, o diálogo numa busca incessante por políticas públicas que promovam a justiça social e o bem comum.

Implementar a escolarização e a formação docente no espaço das prisões é um desafio, considerando que estamos nos referindo a espaços com eventos constantes de repressão, de perda de valores humanitários, de ausência da privacidade, de celas frias e com cheiro forte, de espaços de cumprimento de penas sob vigilância e, muitas vezes, de punição. É nesse cenário que investigamos a Educação em Prisões e pretendemos provocar reflexões sobre a docência e seus processos formativos. Nesse sentido, este artigo organiza-se a partir das seguintes seções, além desta introdução: a apresentação da *Trajatória da pesquisa com Educação em Prisões no contexto pandêmico*, para que avancemos na proposta de análise das identidades desses sujeitos; em seguida, o diálogo com os *Elementos constitutivos da docência no espaço das prisões* e, por fim, as *Considerações sobre a docência no cárcere*.

Trajatória da pesquisa com Educação em Prisões no contexto pandêmico

Este estudo se constituiu a partir da abordagem quali-quantitativa, utilizando recursos da pesquisa exploratória documental, que objetiva maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito ou para constituir hipóteses, no sentido de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a partir da formulação de problemas mais precisos ou de hipóteses para estudos futuros (GIL, 2008). O documento fonte deste estudo denomina-se *Educação em Prisões: diagnóstico profissional*, que se constitui de um questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021), produzido no contexto do *Curso de Extensão em Direitos Humanos para Professores/las do Sistema Prisional Capixaba em Tempos de Pandemia*⁵ – ação integrada pelo viés da intersectorialidade de formação continuada promovida pelas Secretaria de Estado da Educação – Sedu e Secretaria de Estado de Justiça – Sejus do Espírito Santo, em parceria com o Núcleo de Estudos sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo – Nevi-UFES – que, em decorrência da crise sanitária causada pela COVID-19, foi promovido por meio da plataforma *Google Meet*⁶.

Para abranger o contexto da Educação em Prisões, a formação problematizou particularidades da educação nesses espaços de encarceramento em massa, correlacionando-as às políticas neoliberais e às categorias de classe, raça e gênero. Objetivou contribuir para a reflexão dos processos pedagógicos na Educação em Prisões por meio de temáticas, relatos e experiências dos/as docentes. A formação trouxe a discussão sobre a educação que, como direito, vive o paradoxo entre o preconizado e o que se efetiva na prática, com agravantes quando se discute a educação no espaço das prisões.

Na articulação entre as temáticas dos direitos humanos, do direito à educação, das tensões sociais e das políticas da crise sanitária, da complexidade da educação para emancipação – em específico no sistema prisional e no formato remoto –, a formação, como ação política, visou refletir sobre as bases teórico-metodológicas e políticas da Educação em Prisões e problematizar as práticas docentes. Na formação permanente e na pesquisa como princípios da pedagogia freiriana, os grupos populares precisam se organizar para que sejam capazes de intervir na reconstrução e na reinvenção da sociedade, e a ação política é o caminho.

Os/as educadores/as participaram da formação em momentos síncronos e assíncronos, nos meses de junho a setembro de 2020. Os momentos síncronos, via *Google Meet*, tinham duração de quatro horas e eram ofertados quinzenalmente, nos turnos matutino e vespertino, possibilitando que educadores/as optassem pela participação de acordo com seu turno de trabalho. Os momentos assíncronos, com oito horas semanais, eram de registros nas duas salas de aula virtuais do *Google* e consideravam as reflexões e percepções dos/as educadores/as acerca da docência no cárcere. Tanto as respostas ao questionário quanto os relatos registrados nas salas de aula virtuais pertencem aos 336 educadores/as que participaram do referido curso.

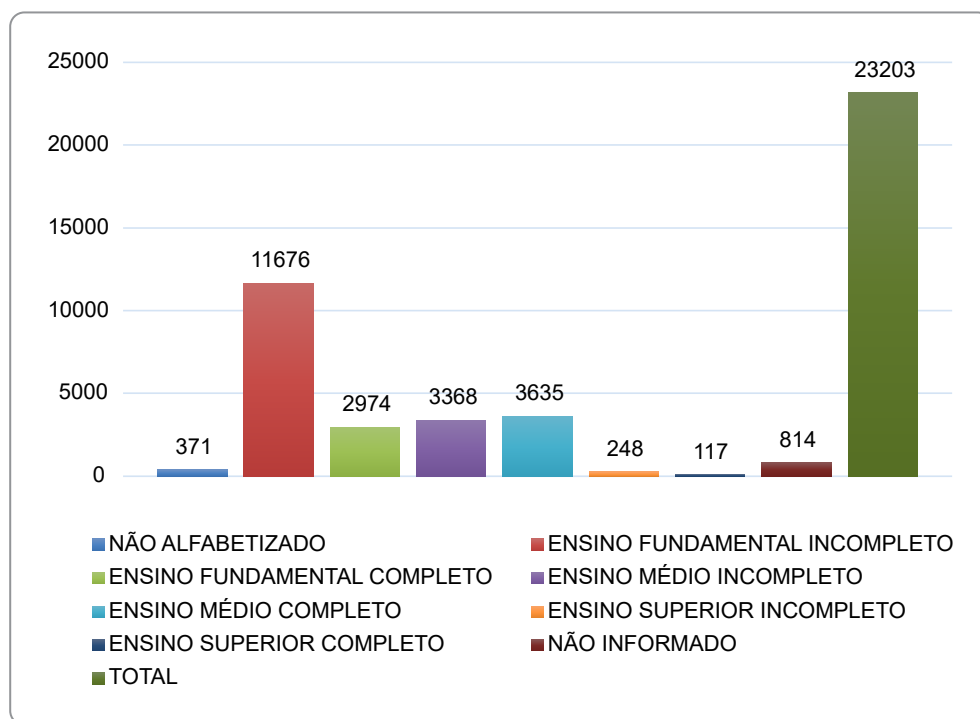
Neste momento, trataremos especificamente das questões do questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021) que identificaram elementos da trajetória profissional, da identidade dos/as educadores/as e das perspectivas de formação para o trabalho na Educação em Prisões. Esses dados nos indicaram caminhos para a compreensão acerca das percepções sobre a oferta dessa modalidade de ensino na relação com as necessidades formativas dos/as educadores/as que atuam nas prisões, tendo em vista o projeto de nação inclusivo, justo e democrático que defendemos.

Na proposição desta pesquisa, coadunamos com o pensamento freiriano de que as classes populares façam a análise crítica da sociedade, num movimento histórico de suas vivências, e que não sejam forçadas por qualquer liderança a seguir seus sonhos, mas, pela coletividade e pelo avanço da consciência ingênua para a crítica (FREIRE, 2000). A pesquisa e o/a educador/a também são indissociáveis, por conta da “natureza da prática docente” (FREIRE, 1996). A docência deve ser constituída pela força da indignação, pela pesquisa incessante para constatar, intervir e educar em comunhão.

Elementos constitutivos da docência e da formação no espaço das prisões

A perspectiva freiriana nos indica que a docência tem sua existência vinculada à discência. Uma não se constitui sem a outra. Ambas se explicam e suas diferenças não as afastam, ao contrário, permitem compreender que não existe ensinar sem aprender e vice-versa. Nesse momento, dados elementares sobre escolarização dos discentes (gráfico 1) dispararam as análises sobre a complexidade do trabalho e da formação dos/das educadores/as que atuam em Educação em Prisões e expressam a necessidade de ampliação dessa pauta na formação inicial e continuada dos/das docentes no Brasil.

Gráfico 1: Perfil educacional das pessoas privadas ou restritas de liberdade no estado do Espírito Santo, Brasil (2020)



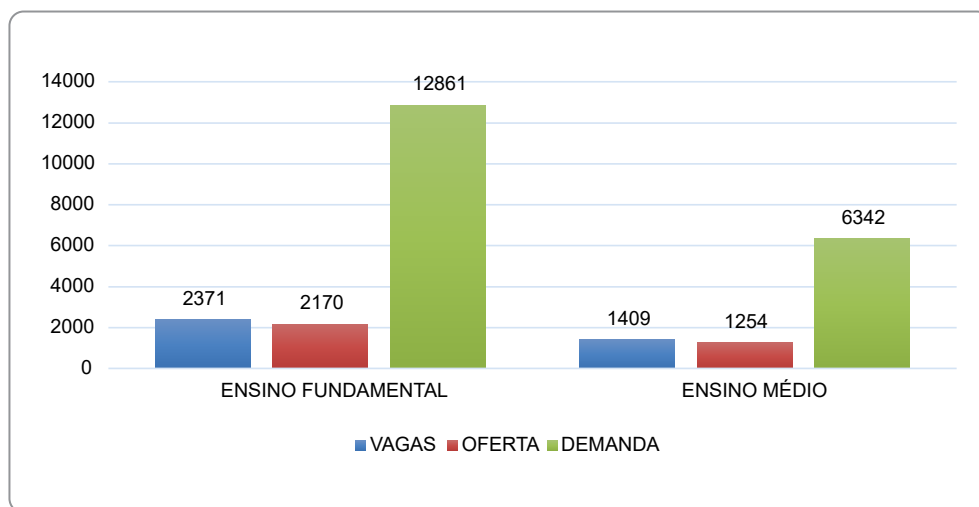
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Observamos que, do total de 23.203 pessoas privadas de liberdade no Espírito Santo⁷ que declararam sua escolaridade, 11.676, ou seja, pouco mais da metade, cursaram apenas parte do ensino fundamental. O ensino médio é o nível de escolarização de 3.635 presos, enquanto 117 cursaram o ensino superior. Com essa constatação, inferimos que quanto maior a escolarização, menor a chance de o sujeito se encontrar na condição de aprisionado. Um dado que foge a essa conclusão é o número de pessoas não alfabetizadas

(371), que é ainda um pouco maior que a soma de pessoas que cursaram o ensino superior completo e incompleto (365). Entendemos que a consideração de outras variáveis, não discutidas aqui, poderia explicar esse fato. *Grosso modo*, considerando a somatória do número de pessoas analfabetas e que cursaram apenas parte do fundamental, em relação à somatória daquelas que cursaram o fundamental completo, ensino médio (completo e incompleto) e o ensino superior (completo e incompleto), ainda podemos inferir que a educação é um “escudo contra criminalidade”⁸. Sem dúvida, a defesa do direito à educação como bem público requer olhares diferenciados para que não seja tratada como privilégio às pessoas privadas de liberdade.

Essa análise se torna mais complexa quando identificamos, conforme o gráfico 2, o abismo entre a demanda e as matrículas realizadas na Educação em Prisões no Espírito Santo, pois, com somente 15,4% (3.579) da população carcerária educacional atendida, há urgência de ampliação da oferta frente à demanda de 19.203 pessoas, ou seja, um enorme número pessoas privadas e restritas de liberdade que aguardam a escolarização básica e seus possíveis efeitos na (re)socialização.

Gráfico 2: Relação entre vagas, oferta e demanda educacional nas Unidades Prisionais do Espírito Santo, Brasil (2021)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

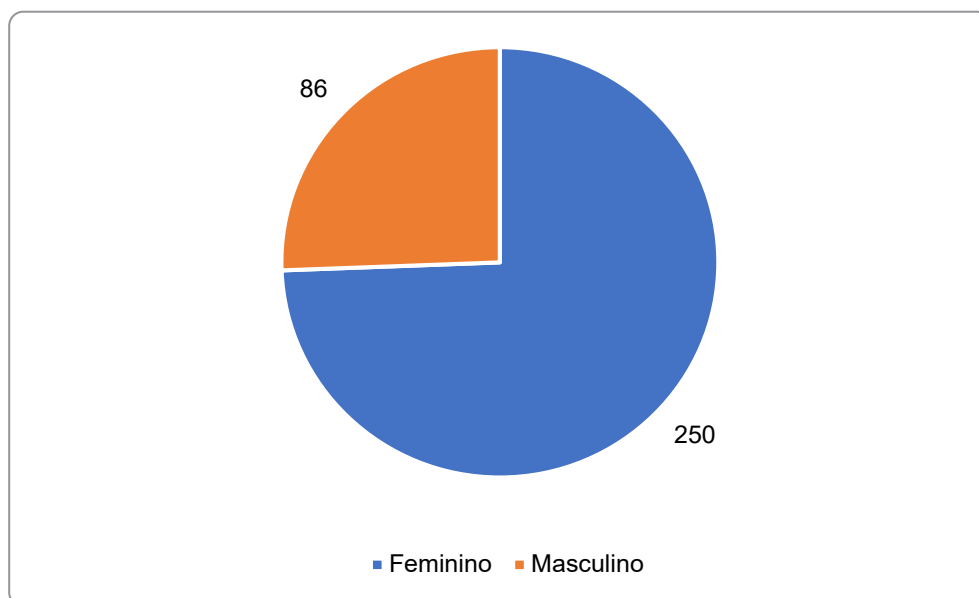
Nesse contexto, 336 profissionais identificados/das trabalham como educadores/as, conforme demonstrado na tabela 2, que expressa a rede de trabalhadores/as de diferentes áreas envolvidos nesse processo.

Tabela 2: Profissionais que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo

Profissionais da Educação em Prisões	Total
Diretores das Escolas Exclusivas e Escolas Referência	08
Pedagogos	32
Professores regentes de classe	270
Técnicos da Sedu Central	02
Supervisores escolares das Superintendências Regionais de Educação	06
Professores vinculados à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia	10
Técnicos da Sejus	04
Não identificaram as funções	04

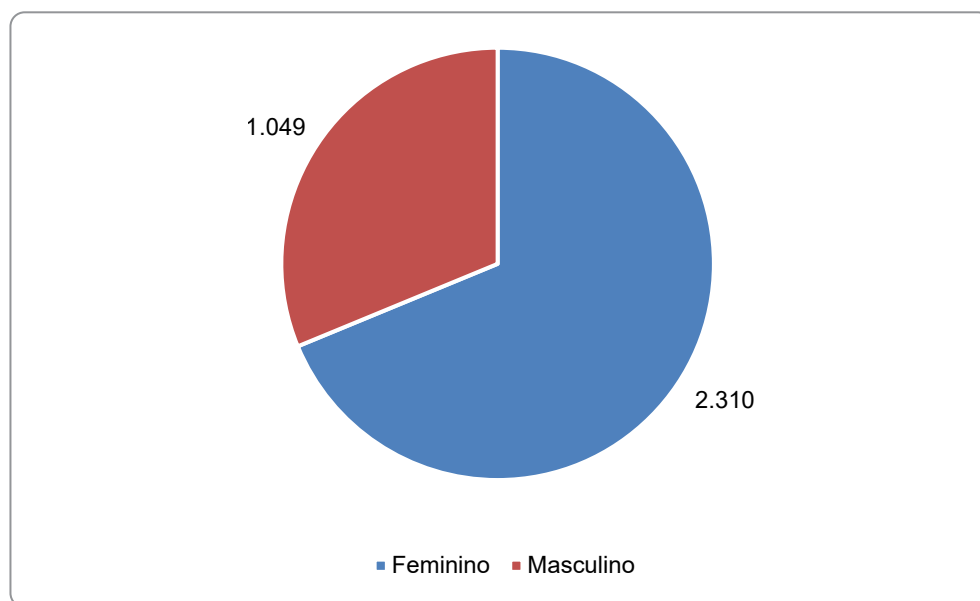
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Dos/das educadores/as sujeitos da pesquisa que atuam na Educação em Prisões no estado do Espírito Santo, na educação básica, 250 identificam-se como mulheres e 86 como homens (gráfico 3), convergindo com o Censo Escolar de 2021, que revela que a EJA estadual capixaba conta com o total de 2.310 profissionais da educação do gênero feminino e 1.049 do gênero masculino (gráfico 4).

Gráfico 3: Declaração de gênero dos/as educadores/as da Educação em Prisões do Espírito Santo

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Gráfico 4: Declaração de gênero dos/as educadores/as que atuam na EJA na rede estadual de ensino do Espírito Santo



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

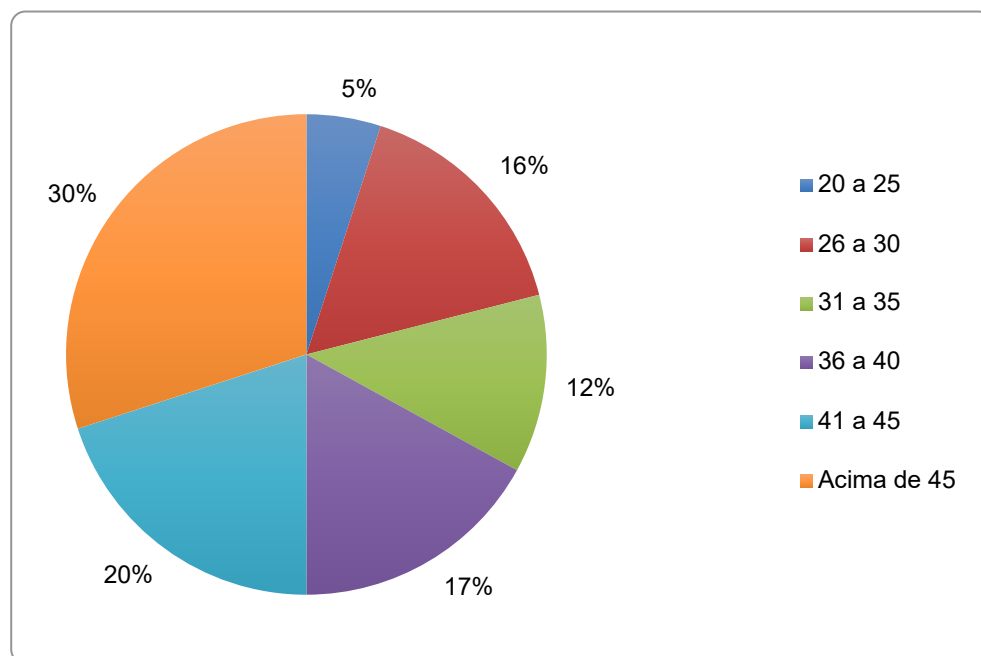
Observa-se que a feminização docente é uma realidade na educação capixaba e igualmente na Educação em Prisões. Cabe-nos refletir sobre a função da mulher em uma sociedade historicamente patriarcal, bem como sobre o papel da educação na perspectiva de ruptura com o modelo hegemônico de masculinidade. É necessário que as políticas públicas sejam (re)formuladas, que ampliem os olhares à questão de gênero na docência, para que a feminização não seja tratada pelo viés afetivo, do cuidado, e de forma binária em relação ao gênero masculino, mas pelo viés do direito ao reconhecimento da profissionalidade e da valorização, superando esses e outros desafios da prática educativa docente, como o rebaixamento salarial e a estratificação sexual comuns na cultura androcêntrica (VIANNA, 2013).

Diferente dos dados do Censo Escolar 2021, que mostra que 87% dos/das educadores/as capixabas atuam em escolas localizadas na zona urbana, os/as educadores/as da Educação em Prisões não pertencem a essa realidade. Quando o Estado constrói uma unidade prisional, há interesses como ordem e segurança, prevenção e repressão de delitos, além dos interesses da coletividade mediante o paradigma de compensação do crime por meio do castigo. Dessa forma, com o propósito de propiciar maior qualidade de vida aos habitantes das áreas urbanas, os presídios têm suas construções, *a priori*, afastadas dessas áreas, visando à segurança da população.

É nesse espaço de concepção de aprisionamento e privação de liberdade que os/as educadores/as que atuam nas prisões se encontram. Presídios distantes dos centros das cidades, a maioria deles com acesso por estradas vicinais e sem transporte público. Nesse cenário de interiorização das unidades prisionais, de distância, com acesso complexo, sem auxílio-transporte, os/as educadores/as são obrigados/das a encontrar ‘caminhos’ para chegar a seus locais de trabalho em meio a condições precárias e inadequadas, enfrentando as alterações das condições climáticas, os percursos solitários e condições diversas de periculosidade que atravessam a formação e a condição docente.

A idade é outro elemento da identidade docente que merece ser analisado, considerando que os/as educadores/as iniciantes na docência vão lidando com os desafios que estruturam, gradativamente, suas concepções. Já aqueles/as que têm sua carreira estabilizada, certamente viveram momentos diversos que os/as permitiram, por meio de um processo dialético, avaliar e ressignificar suas teorias e suas práticas docentes. Constatamos que os dados do questionário mostram que 5% dos/das educadores/as têm de 20 a 25 anos de idade; 16%, de 26 a 30 anos; os de 31 a 35 anos correspondem a 12%; 17% têm entre 36 e 40 anos; 20% estão na faixa de 41 a 45 anos; e 30% têm idade acima de 45 anos.

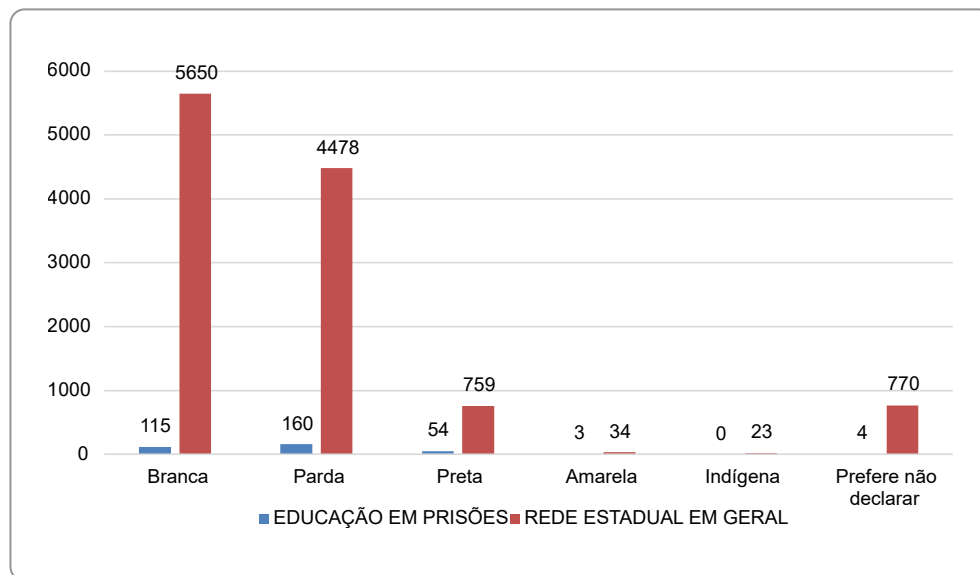
Gráfico 5: Idade dos/as educadores/as que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Quanto à cor/raça, a maioria dos/das educadores/as que atende a Educação em Prisões, em comparação com o conjunto da rede pública estadual capixaba, se declara predominantemente branca (5.650) e parda (4.478), aproximando-se dos dados do Censo Escolar (INEP, 2021), conforme o gráfico 6.

Gráfico 6: Declaração de cor/raça – Educadores/as da rede estadual e da Educação em Prisões, Espírito Santo, Brasil (2021)

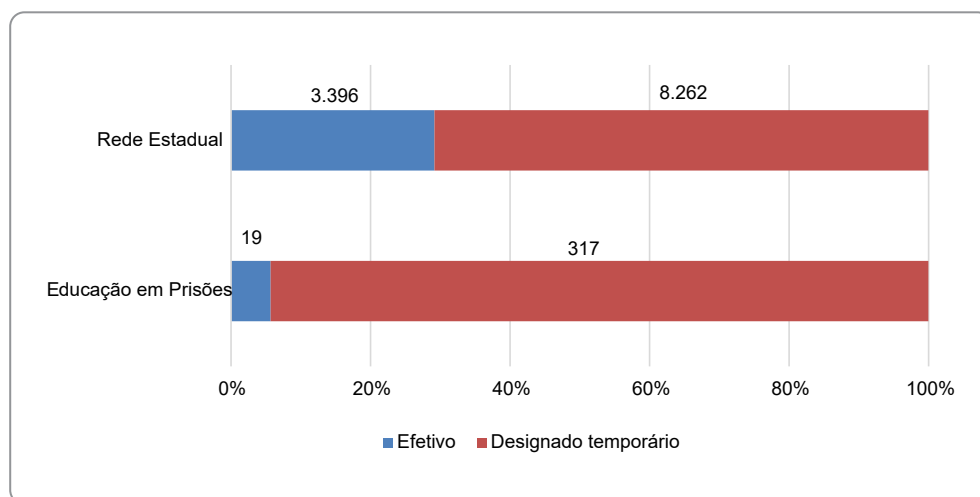


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Os dados arguem a baixa participação de professores/as negros/as e indígenas no magistério capixaba, o que mostra que é pertinente a reiteração da necessidade de políticas afirmativas de acesso e permanência nas universidades e ingresso no mundo do trabalho como dimensões do enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, inclusive no trabalho docente.

Questionados sobre o regime de trabalho, 317 (94,4%) educadores/as da Educação em Prisões responderam que atuam em regime de designação temporária e 19 (5,6%) são servidores/as estatutários/as. Comparando-se os dados gerais da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo, temos que os/as profissionais da educação estão em número de 8.262, atuando em regime de designação temporária, enquanto 3.396 são efetivos/as. Das/ as demais 227 (que completam o total de 11.885), 223 preferiram não declarar, 2 estão vinculados/as à CLT⁹ e outros/as 2 responderam que são terceirizados/as. Ainda de acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2021), 155 profissionais da rede pública estadual de ensino se declararam portadores/as de deficiência.

Gráfico 7: Regime de trabalho – educadores da rede estadual em geral e da Educação em Prisões no Espírito Santo

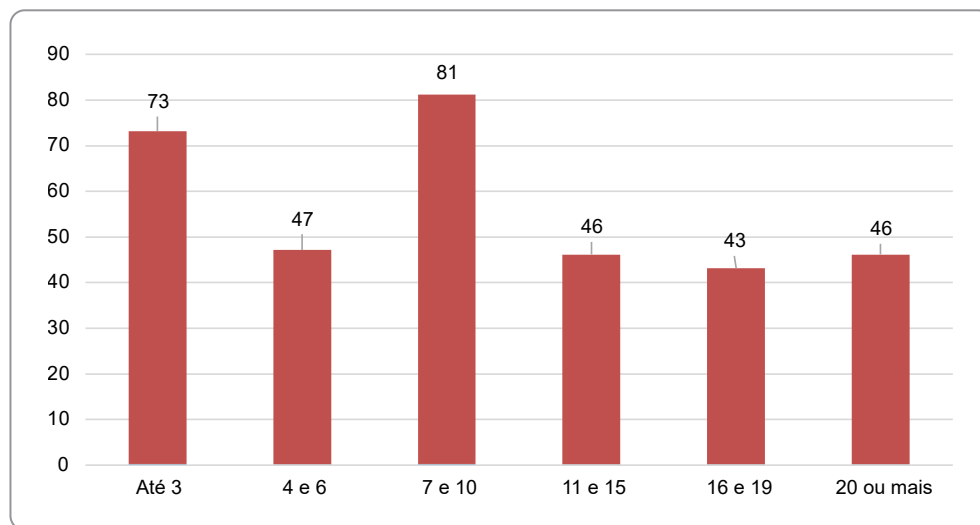


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Os números nos conduzem a discussões sobre a precarização do trabalho docente quando se constata a carência de concursos públicos, justificada pela contenção de gastos nas esferas públicas, motivando a redução de cargos efetivos e a elevação dos contratos temporários de profissionais pelo prazo de um ano, prorrogável por igual período.

Os dados referentes ao tempo de trabalho dos/das educadores/as, sem especificação de etapa, nível ou modalidade, indicaram que 73 (21%) profissionais têm até 3 anos de atuação; outros/as 47 (14%) têm entre 4 e 6 anos; 81 (24%) têm entre 7 e 10 anos; 46 (14%) têm entre 11 e 15 anos; 43 (13%) têm entre 16 e 19 anos; e 46 (14%) têm mais de 20 anos de atuação.

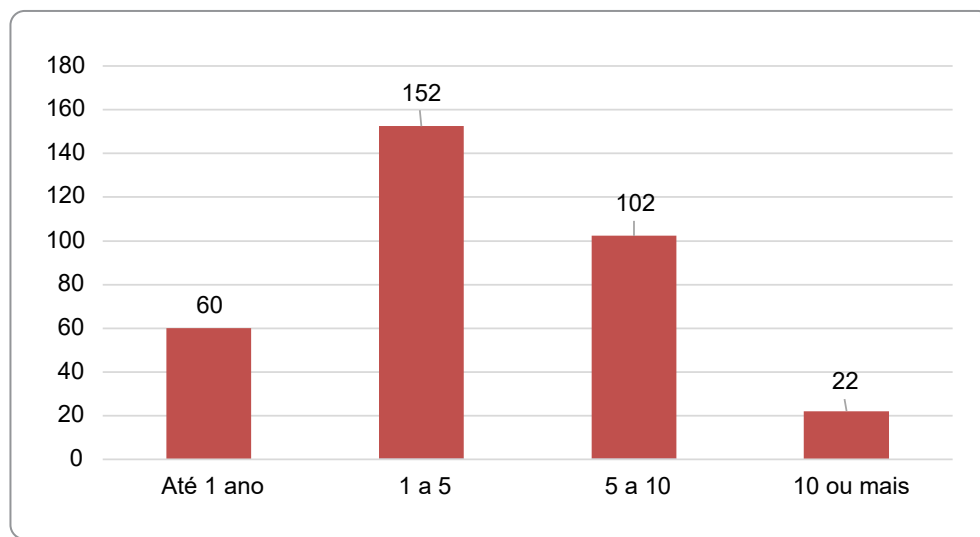
Gráfico 8: Tempo de trabalho (anos) dos/das educadores/as na educação em geral no Espírito Santo



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Quando os dados são referentes ao tempo de trabalho específico na Educação em Prisões, identificamos que 60 (18%) profissionais têm até 1 ano de trabalho, enquanto 152 (45,2%) têm de 1 a 5 anos, 102 (30,3%) têm 5 a 10 anos e 22 (6,5%) têm mais de 10 anos.

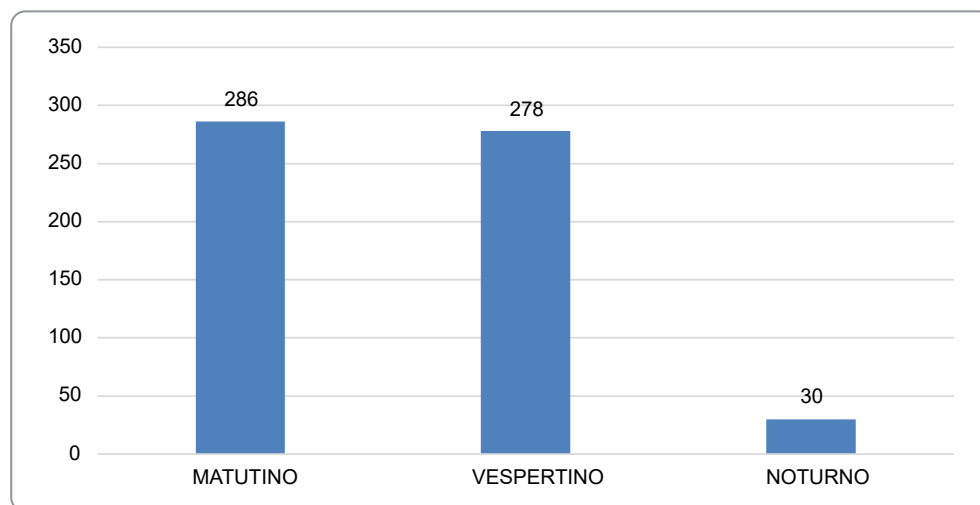
Gráfico 9: Tempo de trabalho (anos) dos(as) educadores(as) na Educação em Prisões no Espírito Santo.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Mais da metade dos/das profissionais que atuam em Educação em Prisões no Espírito Santo – 237 (70%) – apontaram a atuação exclusiva na rede pública estadual, enquanto 69 (21%) atuam em mais de uma rede de ensino. Os/As outros/as 30 (9%) respondentes não indicaram sua atuação em relação às redes de ensino.

Gráfico 10: Turnos de trabalho dos profissionais na Educação em Prisões no Espírito Santo

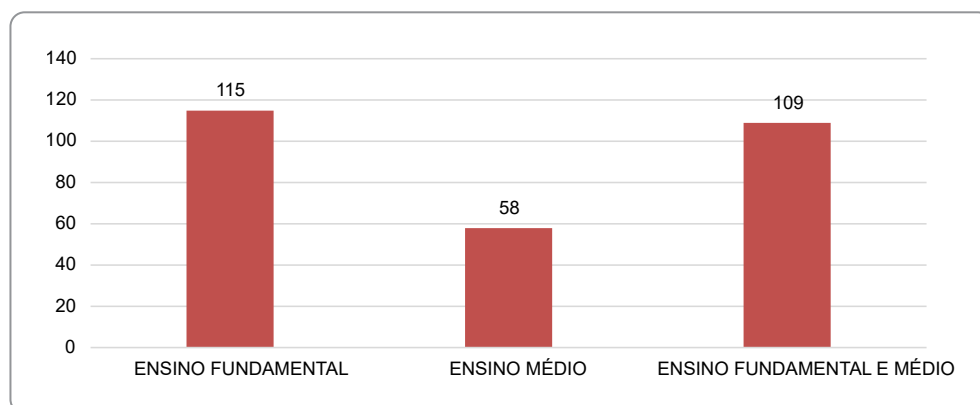


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Observa-se no gráfico 10 que há profissionais que atuam em mais de um turno de trabalho; quando se associa esse dado à constatação de que as unidades prisionais se localizam distantes dos centros urbanos e residenciais, sinalizamos também para a precarização¹⁰ do trabalho docente no sistema prisional capixaba. Reafirmamos, com Julião (2016), que todos/das os/as educadores/as que trabalham nas unidades prisionais são socioeducadores/as e devem estar orientados/as nessa condição, com a garantia dos recursos e esforços para o trabalho educativo.

Ao cruzarmos os dados da oferta de vagas e matrículas com os dados sobre as etapas de trabalho, identificamos que do total de 336 profissionais da Educação em Prisões, 282 (83,9%) atuam nas salas de aula sendo que desse recorte, 115 (34,2%) profissionais atuam no ensino fundamental; 58 (17,3%) no ensino médio; e 109 (32,4%) nas duas etapas conforme gráfico 11. Esses índices demonstram que a maior oferta da escolarização acontece na etapa do ensino fundamental, o que indica necessidade de avanço na oferta de ensino médio nas prisões.

Gráfico 11: Atuação dos/das docentes da Educação em Prisões no Espírito Santo por etapa de ensino

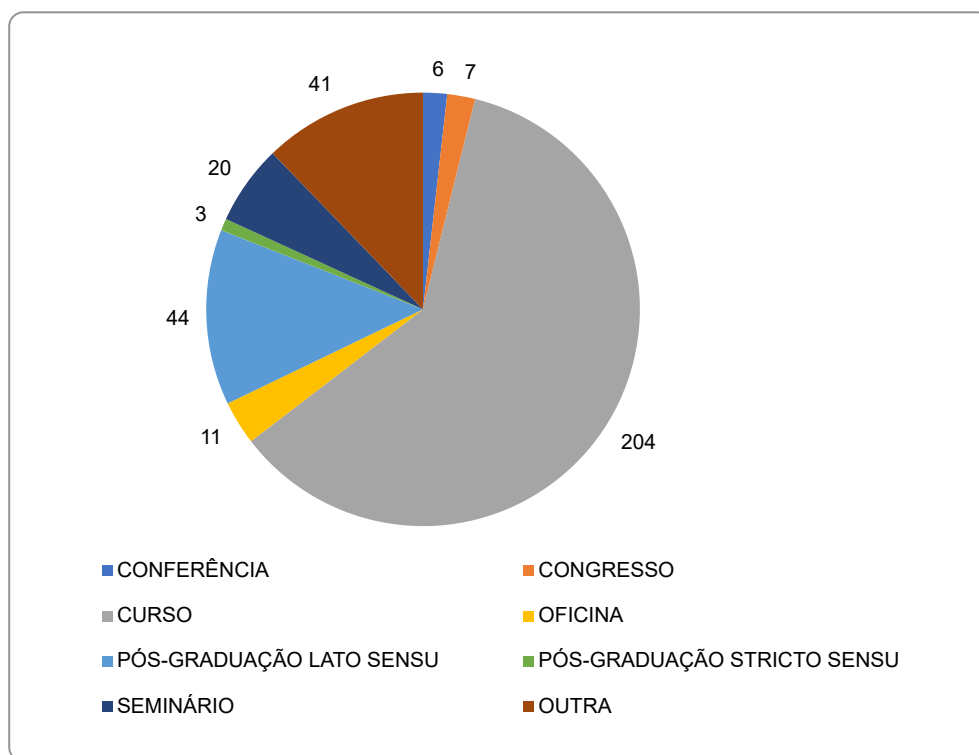


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Quanto aos percursos formativos, os/as 336 profissionais que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo têm graduação, sendo que 74% cursaram pós-graduação *lato sensu* e outros 5% declararam possuir pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado. Sobre a habilitação para a docência, 8,5% possuem complementação pedagógica e 85,5% licenciaturas plenas; 4% têm o normal superior e 2% têm outras formações não indicadas. A Universidade Federal do Espírito Santo – UFES foi a instituição formadora de 10% dos/as respondentes, enquanto os/as demais se formaram em instituições de ensino superior particulares.

Perguntados/as sobre as atividades formativas realizadas durante o ano de 2019, predominam os cursos de aperfeiçoamento, com 61% das ocorrências, seguidos pelos cursos de especialização *lato sensu*, com 13%, e de seminários, com 6%. Conferências, congressos, oficinas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* somam 8% das participações. Os demais 12% dos/as profissionais responderam que não participaram das atividades indicadas no instrumento de pesquisa. Nessa esteira, ressaltamos que, de acordo com os/as respondentes, nos anos de 2016 a 2019, 63% dos/das educadores/as participaram de atividades formativas diversas, com ênfase nas temáticas da Educação em Prisões, Educação de Jovens e Adultos, direitos humanos, racismo, segurança pública e relações de gênero.

Gráfico 12: Atividades formativas realizadas pelos/as educadores/as de Educação em Prisões no Espírito Santo, em 2019



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Pelas estratégias de participação dos/das professores/as na organização da formação no *Google Meet*, as necessidades formativas indicaram as temáticas de interesse dos/das profissionais que atuam nas prisões (tabela 3).

Tabela 3: Temáticas de interesse para formação continuada para Educação em Prisões no Espírito Santo

Temáticas	Total de indicações
Direitos humanos	190
Legislação no campo da Educação em Prisões e sistema prisional	178
Educação formal e não-formal no cárcere	164
Relações étnico-raciais e encarceramento	147
Alienação e pensamento crítico	111

Temáticas	Total de indicações
Dignidade humana e mulheres encarceradas	100
Encarceramento em massa	76
Segurança pública	76
Educação e gênero	69
Violências	58
Tráfico de drogas	43

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Constatamos que cinco dos temas de relevância para os/as profissionais fizeram parte do processo de formação continuada proposto pela Sedu, em parceria com o Nevi/UFES, contemplando demandas que cotidianamente vem desafiando o trabalho docente na Educação em Prisões. As indicações dos/as professores/as implicaram uma adesão importante ao desenvolvimento da ação de formação em contexto de trabalho remoto. As temáticas em direitos humanos tiveram 190 indicações; as indicações para a temática de legislações no campo da Educação em Prisões e sistema prisional foram 178; os processos de educação formal e não formal no cárcere, 164; as relações étnico-raciais e o encarceramento aparecem com 147 indicações; a alienação e o pensamento crítico foram 111; e a dignidade humana e mulheres encarceradas, 100.

De modo geral, as proposições dos/das docentes expressaram a identidade da formação para os direitos humanos e escolarização na busca de compreender que as realidades vividas nas prisões apontam para as formas desumanas de tratamento de sujeitos privados ou restritos de liberdade. A sistematização dessa formação está descrita no quadro 1.

Quadro 1: Sistematização dos temas propostos para a formação em Educação em Prisões no Espírito Santo

Tema	Problematizações
Educação para a liberdade e docência	Desigualdades sociais e sociedade burguesa
Pobreza e encarceramento	Cidadania no contexto da sociedade burguesa e pobreza no Brasil contemporâneo
Neoliberalismo x Estado Social x Estado Penal	Gestão da pobreza, criminalização e encarceramento
Sociedade burguesa, direitos humanos e cidadania	Reflexão sobre os instrumentos de direitos humanos voltados ao sistema prisional e com ênfase na violação dos direitos humanos dos/as presos/as e na cidadania para poucos/as.

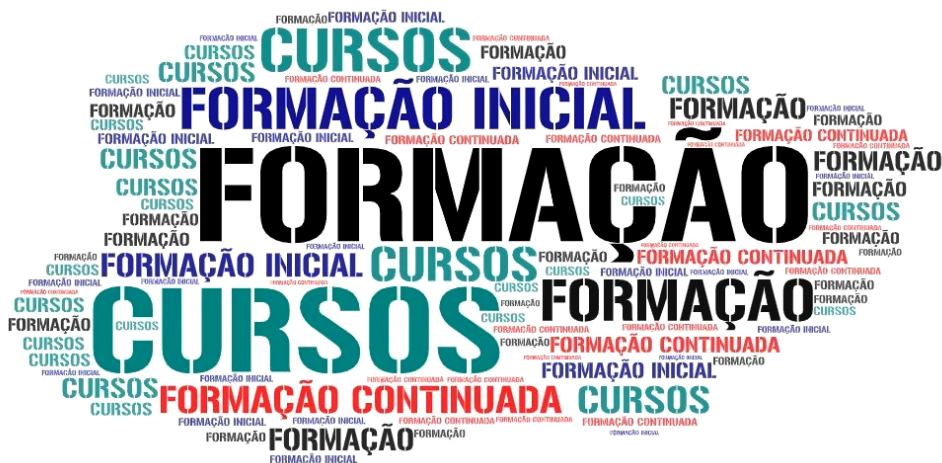
Tema	Problematizações
Racismo estrutural, institucional e encarceramento	Racismo na formação social brasileira e negros/as como a grande massa encarcerada.
Encarceramento e relações de gênero	Masculinidades construídas e machismos cotidianos, situações de violência urbana e doméstica e os padrões heteronormativos.

Fonte: Questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021).

A adoção da perspectiva crítica para a abordagem dos conteúdos da formação, com a manifestação de 302 do total de 336 participantes, reitera a dimensão política do projeto educacional na Educação em Prisões. Os registros que marcam essas respostas abertas mostram perspectivas da formação como possibilidades de crescimento profissional e de partilha de experiências, de reflexões sobre processos didáticos nas salas de aula nas prisões e de ressignificação das relações humanas nos espaços que constituem o cárcere.

As concepções sobre os temas discutidos na formação de profissionais que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo, sob a perspectiva de suas vivências, foram elencadas pelos/as educadores/as, e as ocorrências das palavras ou expressões foram demonstradas no *WordArt*¹¹.

Figura 1: Palavras que indicam concepções dos/as educadores/as sobre a docência nas prisões



Fonte: Dados produzidos pelas autoras, 2021.

Se a busca pela liberdade deve ser permanente nos processos de constituição humana, cabe-nos a sensibilidade de ver em outros sujeitos as complexidades de suas relações consigo e com o trabalho; essas questões nos permitiram ampliar as lentes sobre os desafios e as possibilidades da Educação em Prisões, identidades e concepções que constituíram partilhas nos diálogos entre os/as educadores/as, encontros e desencontros nos processos formativos necessários propostos aos/as educadores/as que atuam no espaço das prisões.

Para pensarmos a escola como espaço para a libertação no tempo e no espaço do cárcere, dialogamos com dados do questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021) e destacamos que os/as educadores/as traduziram suas concepções durante o processo de formação continuada, indicando a necessidade de formação permanente e de reflexão sobre os modelos de formação continuada propostos para a Educação em Prisões. Comprendemos a importância da estrutura de uma formação integrada e convergente que, por meio da intencionalidade político-pedagógica, é algo capaz de fortalecer as dimensões propostas pelas funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras exercidas pela EJA, contribuindo para a formação permanente tanto de educadores/as quanto de educandos/as. Processos que são capazes de entrelaçar saberes e romper com as camadas sobrepostas de visões distorcidas sobre as pessoas privadas de liberdade, sobre os/as educadores/as, sobre os/as profissionais/as que cuidam do trânsito das pessoas que se deslocam da cela à sala de aula, de forma que todos/as estejam comprometidos/as com a conquista da autonomia pelas pessoas privadas de liberdade.

Ao considerarmos o objetivo de compreender a relação entre as ações de formação continuada propostas e os desafios vivenciados pelos/as docentes nas práticas educacionais nos processos de escolarização nas prisões, encontramos-nos num cenário de ausência de políticas de formação em prol de uma educação que liberta, e fomos entrelaçados/as por questões que nos inquietaram sobre os modelos de formação possíveis e necessários à Educação em Prisões.

Talvez seja um ato de ousadia intersetorializar as experiências de trabalho e de formação na Educação em Prisões, dialogando com outros saberes que, por vezes, são externos ao campo pedagógico e das licenciaturas. Emerge dessa ideia a possibilidade de busca sobre a existência de outras ocorrências formativas no Brasil que seguem, na Educação em Prisões, o modelo integrado que foi referência neste estudo, considerando que a convergência de saberes, pelo viés da intersetorialidade da formação, apontou caminhos para o avanço na formação continuada no espaço das prisões, ainda que essa convergência não dê conta da inclusão em sua totalidade. Considerando os limites e as possibilidades de cada profissional que atua na Educação em Prisões e que vive a complexidade daquele lugar e das relações ali estabelecidas, emerge e permanece o desafio de entender se o movimento de inclusão é possível, por meio da formação continuada integrada e da valorização profissional, numa concepção ampliada de formação permanente para os/as profissionais envolvidos/das.

Observamos que a formação continuada realizada no tempo da atuação docente foi possível em virtude da pandemia e que, dentro de um padrão de ‘normalidade’ – sem os efeitos da pandemia – a formação em serviço é uma fragilidade em virtude da própria dinâmica da escolarização. Nesse cenário surge um campo fértil para discussões sobre os tempos e as condições que os/as educadores/as precisam e às quais têm direito, para a formação em serviço, e sobre a operacionalização desse tempo e dessas condições. Assim, conduzimos nosso olhar para que sejam rompidas as barreiras da desvalorização, da incompreensão e da discriminação social dos/das educadores/as que exercem a docência, com destaque, neste artigo, para aqueles/as que atuam nas prisões.

A formação proposta visou contribuir com a qualificação de discursos e práticas dos/das educadores/as, por meio de subsídios teóricos passíveis de tradução em políticas públicas no campo da docência – acerca de currículos, materiais didáticos, formação continuada (na qual haja relação e conciliação entre trabalho e formação na associação de espaço-tempo) e fortalecimento do protagonismo de educadores/as e educandos/as.

Reiteramos que o Estado deve ouvir os/as educadores/as e educandos/as das escolas públicas, bem como discutir e propor ações sistêmicas e de continuidade, de forma a fortalecer políticas públicas que não sejam descontinuadas a cada gestão, ou seja, que as políticas de governo não sejam maiores que as políticas de Estado.

Destaca-se a importância da presença das universidades nos processos formativos da Educação em Prisões, além de Sedu e Sejus, por se tratar de uma forma de oferta da EJA que tem a intersetorialidade como mola de execução e que abrange temas, por vezes, externos às discussões da educação básica, como a segurança e os princípios da Lei de Execução Penal. Essa integração setorial, presente na Educação em Prisões, amplia a relevância da pesquisa acadêmica sobre o tema da formação continuada como processo constituinte da formação permanente dos/das educadores/as que atuam nos espaços de privação e restrição de liberdade; contribui, ainda, para a sistematização de novas propostas e políticas de formação continuada de educadores/as em prisões no Espírito Santo e no Brasil.

A formação permanente e crítica adjunta a políticas de valorização profissional e à concepção sócio-histórica de educador/a é o caminho possível para que os/as docentes reflitam sobre suas práticas e construam alternativas à emancipação, garantindo a educação como elemento de justiça social e cidadania.

Recebido em: 03/08/2022; Aprovado em: 07/10/2022.

Notas

- 1 Assumiremos o uso de inicial maiúscula na expressão Educação em Prisões destacar uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA que ainda não tem visibilidade nas esferas públicas de gestão educacional.
- 2 O estudo Inep (2021) apontou que 90,1% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais em 2020, sendo que 53% das escolas públicas optaram por reorganizar o calendário letivo naquele ano, com uma média de 279 dias de suspensão de atividades presenciais. Os dados apontam ainda que 98% das escolas brasileiras optaram pela adoção de estratégias não presenciais de ensino; nas escolas municipais, esse índice ficou em 97,5%.
- 3 Essas categorias envolvem testes padronizados, foco no desempenho e sua exposição pública, recompensa e sanções, desdobrando-se em competições entre grupos intraescolares, professores/as, unidades, redes e sistemas de ensino.
- 4 Usamos o termo *expropriação* baseados em Paulo Freire (2001, p. 27), que discute o termo *expropriada* indicando que “É preciso deixar claro, mesmo correndo o risco de repetir-me, que a superação de uma tal forma de estar sendo por parte das classes populares se vai dando nas práxis histórica e política, no engajamento crítico nos conflitos sociais. O papel, porém, do educador neste processo é de imensa importância”.
- 5 Registrado na Câmara de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo sob o n. 1768.
- 6 Serviço de comunicação do *Google* que é desenvolvido por meio de vídeo.
- 7 Para a oferta da escolarização no espaço das prisões o Espírito Santo, conforme o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional 2020-2024 – Peep/ES, há nove Centros de Detenção Provisória; uma Colônia Agrícola; uma Unidade de Custódia e Tratamento Psiquiátrico; e 19 Penitenciárias (14 femininas e 15 masculinas).
- 8 A expressão “escudo contra a criminalidade” foi usada por Cristine Gallisa, da RBS TV, no título de uma matéria publicada no g1 (2017), sobre o resultado de “estudos elaborados pelo TCE e por professor do Ipea [que] apontam uma relação inversa entre o crime e o ensino. Quanto maiores são as taxas de escolarização, menores são os registros de violência”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/pesquisas-apontam-educacao-como-escudo-contra-criminalidade.ghml>>. Acesso em: 05 nov. 2021.
- 9 É a sigla da Consolidação das Leis do Trabalho - criada por meio do Decreto -Lei n. 5.452 de 01 de maio de 1943. A CLT institui as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho, nela previstas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452compilado.htm>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- 10 Processo constituído por imposições aos/as educadores/as, de forma a afetar a qualidade do trabalho. Destacamos dimensões da precarização do trabalho dos/das docentes que atuam na Educação em Prisões: ausência de estrutura física para a docência, percurso e acesso às unidades prisionais em função da ausência ou carência de transporte público e distância dos centros urbanos, contratação temporária dos/das educadores/as. Esses/as sofrem o processo de “escravidão digital” (ANTUNES, 2018), em que a força do trabalho foi ainda mais precarizada, quando as aulas presenciais foram substituídas ou mediadas por aulas remotas, com inúmeras plataformas digitais, durante a pandemia da COVID-19, e se mantém presente no processo de escolarização, com impactos na saúde, na incompatibilidade salarial e na qualidade de vida dos/das educadores/as.
- 11 O WordArt é uma ferramenta que permite a criação de nuvens de palavras a partir de textos fornecidos por usuários/as. Disponível em: <<https://wordart.com/>>. Acesso em 21 fev. 2022.

Referências

ANTUNES, R. A. Explosão do Novo Proletariado de Serviços In: *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo. Boitempo: 2018. p. 25-64.

BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jeferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Educação em Prisões: diagnóstico profissional*. Vitória, ES, 2021. (Arquivos Internos). Acesso em: 28.nov. 2022.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios / Paulo Freire*. – 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira & VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa* [online], v. 31, n. 1 p. 45-56, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/abstract/?lang=pt#ModalArticles>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. GESTRADO/UFMG. *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. 2020. 24 p. (Relatório Técnico). Disponível em: <http://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GIL, Natália de Lacerda. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEOXEIRA. *Censo Escolar de 2021*. Brasília-DF: 2022.

JULIÃO, Elinaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002

ONOFRE, Maria Elenice Cammarosano (Org.). *Educação escolar entre grades*. São Carlos: EduFSCar. 2007.

ONOFRE, Maria Elenice Cammarosano. A Escola na Prisão: Caminhos e Ousadias na Formação de Professores. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169-181, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9285/6667>>. Acesso em: 28 set. 2022.

ONOFRE, Maria Elenice Cammarosano & JULIÃO, Elinaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: Entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGnKrs5L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

TORRES, Eli Narciso. *Prisão, educação e remição no Brasil: a institucionalização da política para pessoas privadas de liberdade*. Jundiá: Paco, 2019.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

A outra face da era digital: *Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente*

The other side of the digital age:
New Public Management and the control of teaching work

La otra cara de la era digital:
Nueva Gestión Pública y control del trabajo docente

✉ MICAELA BALSAMO DE MELLO*

Universidade Federal da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

✉ CATARINA CERQUEIRA DE FREITAS SANTOS**

Universidade Federal da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

✉ RODRIGO DA SILVA PEREIRA***

Universidade Federal da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

RESUMO: Este estudo propõe problematizar a plataformização da educação, estratégia da Nova Gestão Pública – NGP para controle do trabalho docente. A revisão da literatura e a análise documental sobre a rede estadual de educação pública da Bahia indicam que, a partir do estabelecimento do ensino remoto na pandemia da Covid-19, em 2020, ampliou-se o uso de ferramentas tecnológicas associadas à NGP na educação. Tais mecanismos de controle estão presentes na ação docente, desde a formação, cada vez mais instrumental, perpassando os processos de ensino e alcançando o monitoramento de resultados, com indicadores impostos a redes de ensino e unidades escolares. Foi

* Professora da Rede Municipal de Salvador. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional. *E-mail:* <mbalsamo@bol.com.br>.

** Professora da Rede Estadual da Bahia. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional. *E-mail:* <ctacerqueira@gmail.com>.

*** Doutor em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Professor na Faculdade de Educação e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional. *E-mail:* <rodrigossilvapereira@ufba.br>.

possível mapear intenções, estratégias e resultados da regulação da ação docente e depreender que a plataformização atende a imposição de uma agenda global de educação e que o controle da ação docente aponta para o cerceamento da autonomia do/a professor/a.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública. Trabalho Docente. Plataformização da educação.

ABSTRACT: This study proposes to problematize the platformization of education, a strategy of the New Public Management – NGP to control teaching work. The literature review and document analysis in the state public education network in Bahia indicate that the use of technological tools associated with NGP in education has expanded since the establishment of remote teaching during the COVID-19 pandemic in 2020. Such control mechanisms are present in the teaching practice since its training, which is increasingly instrumental, permeating the teaching processes and reaching the monitoring of results with indicators imposed on teaching networks and school units. It was possible to map intentions, strategies and results of the regulation of the teaching action and to infer that the platform serves the imposition of a global education agenda and that the control of the teaching action points to the restriction of the teacher's autonomy.

Keywords: New Public Management. Teaching Work. Platformization of education.

RESUMEN: Este estudio propone problematizar la plataformización de la educación, una estrategia de la Nueva Gestión Pública – NGP para controlar el trabajo docente. La revisión de literatura y análisis documental sobre la red de educación pública estatal en Bahía indican que, a partir del establecimiento de la enseñanza a distancia en la pandemia de COVID-19, en 2020, se expandió el uso de herramientas tecnológicas asociadas a la NGP en la educación. Tales mecanismos de control están presentes en la acción docente, desde la formación cada vez más instrumental, permeando los procesos de enseñanza y llegando al seguimiento de los resultados, con indicadores impuestos a las redes docentes y unidades escolares. Se pudieron mapear intenciones, estrategias y resultados de la regulación de la acción docente e inferir que la plataforma sirve a la imposición de una agenda educativa

global. También se puede observar que el control de la acción docente apunta a la restricción de la autonomía del docente.

Palabras clave: Nueva Gestión Pública. Trabajo docente. Plataformización de la educación.

Introdução

A partir da década de 1980 e, principalmente, na década de 1990, a ação do Estado brasileiro passou por redefinições, atendendo ao modelo emergente de um sistema normativo que provocou transformações profundas nas relações sociais – o neoliberalismo. Esse sistema normativo se difundiu como influência ideológica, penetrando nas relações políticas e econômicas, estabelecendo uma nova lógica para o conjunto social, uma nova racionalidade (LAVAL, 2019).

A redefinição da ação do Estado teve como base a inclusão de parâmetros da gestão privada para a gestão pública (OLIVEIRA, 2015) e a inclusão de novos atores sociais na influência e na definição das políticas públicas (SHIROMA *et al*, 2017). No que tange às políticas educacionais, podemos destacar ainda a participação de organismos internacionais no estabelecimento de diretrizes curriculares, formação de professores/as, parâmetros de avaliação, entre outros.

Com a justificativa de superar o modelo burocrático de administração, o Estado brasileiro adotou mecanismos gerenciais na gestão das políticas, introduzindo uma nova forma de regulação, a Nova Gestão Pública – NGP, que surge como estratégia para conformar a hegemonia do neoliberalismo na gestão pública. Maria de Fátima Cossio indica que a NGP introduz os conceitos de “eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais” (COSSIO, 2018, p. 68).

As transformações pelas quais a educação brasileira passou nos últimos cinquenta anos foram profundas e podem ser analisadas a partir da convergência da ideologia neoliberal na gestão pública. Nesse período, organizações de interesse privado e organismos internacionais, alinhados a uma agenda global, redefiniram diretrizes, objetivos, princípios da educação, assim como a formação docente e sua atuação. A pressão diante da imposição de um novo modelo de gestão influenciou a adoção cada vez mais ampla de mecanismos gerenciais, ligados à Nova Gestão Pública – NGP (LIMA, 2021). Nessa esteira, grupos de interesse privado têm apresentado as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC como mecanismos de garantia de qualidade e gestão eficiente das políticas educacionais, com influentes argumentos sobre a urgência de inserção da educação na era digital. Para Licínio Lima, o processo de digitalização da educação compreende

a educação a distância e a aprendizagem digital; as aplicações tecnológicas de ensino e aprendizagem, administração, avaliação e inspeção; plataformas eletrônicas de diverso tipo; e programas informáticos especificamente orientados para a inscrição do universo da educação no chamado mundo digital (LIMA, 2021, p. 2).

O autor alerta que não é possível considerar a era digital da educação sem que seja feita uma leitura crítica sobre o tema, superando leituras simplistas ou equivocadas. Ocorre que a pandemia da Covid-19 precipitou a inserção de estratégias de educação digital, imposta pela urgência do isolamento social, ao passo que era preciso manter o vínculo entre escola e estudantes. Nesse sentido, o contexto pandêmico repercutiu sobremaneira na relação entre trabalhadores/as da educação e as tecnologias digitais. A impossibilidade de manter as aulas presenciais potencializou o uso de TIC, tanto para viabilização de aulas remotas como para o planejamento do trabalho pedagógico nas escolas. Dada a emergência da situação, foi possível observar uma proliferação de cursos ofertados por organizações de interesse privado, visando adequar os/as docentes à nova rotina mediada exclusivamente pela tecnologia, permitindo a materialização da privatização da educação também na dimensão do conteúdo e da organização do trabalho docente (PERONI, 2018).

Muito embora a maioria das escolas públicas no Brasil ainda permaneça sem as condições e os equipamentos adequados para garantir a conectividade plena de estudantes, professores/as e gestores/as, o uso das plataformas digitais se manteve como importante ferramenta para a organização do trabalho escolar no retorno às atividades presenciais, após o período de isolamento social. Diante desse cenário, é importante refletir, como aponta Gaudêncio Frigotto, que a negatividade e a positividade “teimam em coexistir numa mesma totalidade e num mesmo processo histórico e sua definição se dá pela correlação de forças dos diferentes grupos e classes sociais” (FRIGOTTO, 2010, p. 148). Nesse sentido, este estudo se justifica pelo questionamento necessário das plataformas digitais, que têm, cada vez mais, controlado os ritmos e a produtividade dos/as trabalhadores/as (ANTUNES & FILGUEIRAS, 2020), sendo que os mais diversos aparelhos tecnológicos também se tornaram importantes instrumentos de controle e supervisão (ANTUNES, 2020). Tudo isso apesar das percepções positivas que exaltam as possibilidades de inserção de metodologias diferenciadas com a inclusão das TIC na rotina do trabalho docente (SOUZA, 2020).

Assim, o objetivo deste texto é problematizar o controle sobre o trabalho docente exercido a partir da plataformização da educação como uma estratégia da Nova Gestão Pública – NGP. Tendo como base uma análise bibliográfica, nosso recorte se concentra no trabalho dos/as professores/as da Educação Básica, apesar de o fenômeno estar presente em todas as etapas educacionais. Para tanto, dividimos a reflexão em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, discutiremos o trabalho docente na era digital, apontando como os organismos multilaterais têm pautado uma reconversão docente que culmina em um processo de desqualificação do trabalho. Posteriormente, analisaremos como a Nova Gestão Pública – NGP cria estratégias de

controle docente e, na terceira parte, apontaremos a plataformização da educação como a conformação da privatização e dos ideais de controle do trabalho docente pela NGP. Por fim, apresentaremos o exemplo das experiências de plataformização e controle docente durante a pandemia na rede estadual de ensino da Bahia.

Trabalho docente na era digital

A expansão da indústria 4.0, estruturada a partir da incorporação das TIC, permitiu uma automatização nos processos produtivos, de tal modo que a logística empresarial pudesse ser controlada digitalmente (ANTUNES, 2020). Como consequência, temos a substituição de atividades que antes eram realizadas manualmente por outras realizadas por robôs ou computadores; ou, nas palavras de Karl Marx (2013), temos a ampliação do trabalho morto em relação ao trabalho vivo. Essa estratégia de acumulação capitalista se diferencia da proposta fordista, pois a expansão informacional-digital, fortemente alicerçada no capital financeiro, vem impondo um processo marcado pela tríade terceirização, informalidade e flexibilização (ANTUNES, 2020). É nesse cenário que temos o surgimento de relações de trabalho cada vez mais precarizadas, que se utilizam largamente dos algoritmos e do arsenal digital para controlar a produtividade dos/as trabalhadores/as.

Ricardo Antunes e Vitor Filgueiras (2020) afirmam que, em meio aos discursos apologéticos que propagam as benesses do trabalho livre e mediado pela via informacional-digital, poucas vezes o trabalho foi tão estritamente controlado. Segundo os autores, “as TIC, com seus instrumentos de controle e exploração, ao exasperar a retórica das novas formas de trabalho, procuram legitimar e cristalizar a estratégia de gestão do capital” (ANTUNES & FILGUEIRAS, 2020, p. 69). Além disso, as barreiras entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo fora do trabalho tornaram-se cada vez mais fluídas, e os/as trabalhadores/as ficam com a forte sensação de que o tempo para realizar as atividades laborais foi comprimido, considerando-se “a densificação da jornada de trabalho, na qual todos se desdobram para executar sozinhos o que antes era feito por dois ou mais trabalhadores” (ANTUNES, 2018, p. 159).

No campo educacional, sob o prisma da Teoria do Capital Humano rejuvenescida (FRIGOTTO, 2011), os organismos multilaterais estabeleceram que a inserção das TIC permitiria o desenvolvimento de uma educação conectada às exigências econômicas e sociais impostas pela ‘sociedade do conhecimento’. Andrea Silva (2019), ao analisar o discurso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, identificou a presença de uma visão salvacionista relacionada às TIC, como caminho para a resolução dos problemas educacionais. O uso da tecnologia tornou-se fetichizado, e a tônica no neotecnicismo – que pressupõe que o uso instrumental da tecnologia permite a melhoria dos resultados educacionais – passou a orientar o trabalho docente e a gestão escolar. Luiz Carlos de Freitas afirma que:

Esta é a nova face do tecnicismo, que agora se prepara para apresentar-se como “plataformas de aprendizagem online” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem (FREITAS, 2018, p. 105).

Segundo Eneida Shiroma *et al* (2017), os organismos multilaterais têm proposto uma reconversão docente caracterizada pelo estímulo à adoção de estratégias de mudança nas funções dos/as professores/as, a fim de racionalizar os sistemas educativos. Os/as autores/as apontam que foi impulsionada a visão de que o/a professor/a não está preparado/a para utilizar a tecnologia nem para lidar com as demandas do século XXI. Assim, foi “necessário apresentá-lo como incompetente, desqualificado e torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência e dos que ele forma” (SHIROMA *et al*, 2017, p. 23).

Outro fenômeno perceptível é o apagamento do/a professor/a no processo educativo. O/A docente tem se tornado cada vez mais coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem, em sintonia com as pedagogias do ‘aprender a aprender’, que “estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da transmissão de conhecimentos por alguém” (DUARTE, 2008, p. 8). Assim, os/as professores/as têm sido substituídos por tutores/as, monitores/as ou até por inteligência artificial. Muito embora essas iniciativas já estejam mais consolidadas no ensino superior e tenham ganhado mais força no período pandêmico, na Educação Básica ocorrem ações dessa natureza, haja vista que a própria reforma do ensino médio, criada a partir da Lei n. 13.415/2017, estabelece que parte da carga horária pode ser desenvolvida utilizando plataformas e sistemas para o ensino na modalidade EAD.

Luiz Carlos de Freitas analisa que, nesse contexto de dependência da tecnologia, o “magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho.” (FREITAS, 2018, p. 108-109). Essa análise se assenta nos estudos sobre o contexto de inserção da educação na lógica neoliberal que reorientou a ação do Estado e suas políticas a partir da NGP, conforme apresentado a seguir.

Nova gestão pública e controle do trabalho docente

Na educação, a NGP introduziu a lógica de gestão privada, com valores capitalistas e a competição (NEWMAN & CLARKE, 2012). Ana Maria Saraiva sistematiza as diretrizes de modernização da educação pela NGP no que nomeia de triplo movimento: “mudança das matrizes normativas dos sistemas educacionais; o estabelecimento de um modelo gerencial; a utilização de dados estatísticos e metodologias quantitativas como elementos de definição da política educacional” (SARAIVA, 2020, p. 07). Essas diretrizes se

desdobram em padronização de ensino, com a homogeneização de currículos e práticas pedagógicas; avaliações centradas nos resultados para ranqueamento; políticas meritocráticas baseadas em ampliação da performance, resultados e produtividade; assistência técnica e financeira centrada nos resultados, considerados a partir de metas estabelecidas; além da responsabilização de atores das unidades escolares (COSSIO, 2018).

Para João Barroso (2005), a regulação tem a função de coordenação, controle e influência do Estado sobre a implementação da política educacional. Ela se impõe em meio a disputas e conflitos, orientando e reajustando o sistema escolar por meio de regras estabelecidas por determinados atores, nomeados pelo autor como “detentores de autoridade legítima”, frente a seus interesses e suas estratégias (BARROSO, 2005). Ainda segundo Barroso:

É preciso ter em conta que o processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento dos sistemas, mas também, o (re)ajustamento da diversidade de ações dos actores em função dessas mesmas regras (BARROSO, 2003, p. 39).

Cabe destacar que, nos países periféricos, a regulação assume contornos mais demarcados em relação à regulação dos países centrais, a exemplo dos sistemas de ensino investigados na pesquisa de Barroso (2003). Nos governos da América Latina, com a NGP aplicada à educação, as políticas passaram a ser reguladas na perspectiva do gerencialismo ancorado “em processos burocráticos de avaliação de desempenho para promover a atomização do controle” (SHIROMA, 2003, p. 79). Nesse sentido, essa regulação se dá expressamente pelo tensionamento da gestão educacional e de sua autonomia, pela intervenção e controle na gestão escolar através de reformas e a implementação de políticas. Como parte da totalidade, o trabalho docente também passou por reconfigurações como repercussão da reestruturação produtiva e da nova razão neoliberal. Álvaro Hypólito (2011) destaca a intensificação, o controle e a precarização do trabalho docente como principais repercussões.

Analisando a literatura que versa sobre o controle do trabalho docente frente à NGP, podemos destacar pelo menos três dimensões de controle e seus mecanismos: a formação, a atuação e o monitoramento. A primeira dimensão é a formação inicial e continuada de professores/as. Os estudos de Eneida Shiroma (2003) sobre a formação docente na década de 1990 já indicavam que as políticas para a profissionalização docente tinham função político-ideológica alinhada à ideia de controle. Segundo a autora, o aligeiramento da formação inicial de professores/as como forma de reduzir os gastos, compensado por treinamento em serviço, preferivelmente na modalidade educação a distância, foi uma recomendação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, expressa no documento *Making quality basic education affordable: what have we learned?*¹: “Sugere, o documento, que investimentos na formação em serviço apoiada pela educação à distância são preferíveis ao treinamento inicial como estratégia para expandir rapidamente o fornecimento de

professores, e providenciar um *estoque de professores relativamente baratos (sic)*” (SHIROMA, 2003, p. 73). A autora também afirma que as reformas empreendidas para a formação de professores/as na década de 1990 tiveram por objetivo não só atender a recomendação de reduzir custos, mas também “aumentar o controle sobre esta categoria profissional pela via da proletarianização e desqualificação dos docentes” (SHIROMA, 2003, p.73). Duas décadas depois, Maria de Fátima Cossio indica a mesma perspectiva político-ideológica nas reformas para formação de professores/as no contexto de Estado neoliberal:

O conjunto de políticas educacionais lançado recentemente para a formação inicial e continuada de professores traduz a concepção de docente, almejada, notadamente com ênfase na prática de sala de aula. A perspectiva é a do professor como um solucionador de problemas cotidianos e conhecedor dos conteúdos previstos na BNCC, assim como das maneiras de transmiti-los (COSSIO, 2018, p.72).

A essa perspectiva de professor/a pode-se aplicar uma crítica relativa à separação entre as etapas de concepção e de execução do trabalho pedagógico. Na segunda dimensão, consideramos as imposições relativas à atuação do/a docente no seu fazer pedagógico e a sobreposição da atuação em relação à reflexão. A proposição de gerencialismo da NGP dá destaque para a descentralização e a desregulação da educação, com a municipalização de escolas, autonomia na gestão administrativa e de recursos pelas instituições (DUARTE, 2020). Por outro lado, foram implementados mecanismos de controle e regulamentação, com o estabelecimento de metas e resultados determinados pela gestão central sobre as instituições: “Na educação, os princípios da NGP no país se traduzem, especialmente, nos processos de descentralização, conjugados com a criação e o aprimoramento dos sistemas de avaliação educacional” (DUARTE, 2020, p. 35). A avaliação em larga escala e seus indicadores têm funcionado como mecanismo para implantação de políticas educacionais, definindo o que e como deve se ensinar nas escolas e regulando o trabalho docente pela responsabilização de resultados e alcance de metas.

A padronização rigorosa do ensino se impõe pela pressão exercida por avaliações em larga escala e pelo atendimento aos índices de desempenho e às metas. Em vista disso, as avaliações externas assumem o papel de submeter instituições e profissionais a determinadas práticas e procedimentos. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC reforça o controle (CÓSSIO, 2018), fortalecida pelo Programa do Livro Didático – PLD (FREITAS, 2017), além da formação continuada, pacotes e plataformas educacionais (ADRIÃO & PERONI, 2011). Sobre o tema, Hypólito destaca que:

As formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não

fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino (HYPÓLITO, 2011, p. 71-72).

Acrescenta-se nesse cenário o financiamento descentralizado das políticas. Alexandre Duarte (2020) indica que a NGP incluiu a descentralização da gestão dos recursos, porém, o controle de sua distribuição está vinculado aos resultados das avaliações de larga escala, ou seja, ainda que sob a denotação de descentralização, o controle financeiro é externo à instituição escolar. A vinculação de recursos por adesão a programas é outra contradição do discurso de descentralização: os recursos são liberados para determinado fim, a partir do consenso em seguir as diretrizes determinadas, ou, como afirmam Dalva Gutierrez e Rosana Rolim, os repasses representam os “incentivos financeiros indutores de políticas” (GUTIERRES & ROLIM, 2016, p. 156).

A terceira dimensão, o monitoramento, assume na NGP as características de fiscalização. Em um primeiro momento, pode-se confundir-la com os mecanismos da dimensão da atuação docente, porém, se distingue pelo controle ao longo do processo e não pelo resultado. Essa forma de regulação é, em geral, exercida através de sistemas e plataformas digitais. Theresa Adrião e Cássia Domiciano sinalizam para a relação de privatização e mercantilização estabelecida na adoção desses mecanismos, considerando que

plataformas e recursos digitais são propriedade de corporações globais compostas por investidores financeiros e empresas de tecnologia, que desenvolvem ferramentas, produtos e serviços apoiados na captura privada de bilhões de dados de “usuários”, os quais se valorizam em termos mercantis na medida em que geram “fidelidades” e criam demandas (ADRIÃO & DOMICIANO, 2020, p. 674).

Para Kildo Santos e Lívia Vieira, o estabelecimento de relações de novo tipo entre Estado, mercado e sociedade têm fundamentado os argumentos sobre a importância de parcerias público-privadas: “No âmbito da administração pública, sobretudo nas secretarias de educação de vários municípios brasileiros, a parceria público-privada está sendo considerada como uma estratégia da NGP, para possibilitar a garantia de qualidade da educação pública” (SANTOS & VIEIRA, 2020, p. 228). Assim, a compra de sistema de ensino privado e as assessorias para gestão educacional estão entre as principais parcerias público-privadas da educação no Brasil.

O neotecnicismo, reordenando a educação nos moldes gerencialistas, permite o controle e redefine o trabalho docente, transferindo para plataformas e sistemas a direção de “o quê, quando e como se ensina” (FREITAS, 2018, p. 105). Isto posto, consideramos que é preciso analisar de maneira mais próxima a plataformização da educação e sua repercussão sobre o trabalho docente.

Plataformização da educação como estratégia de controle da NGP

Desde antes da pandemia já se discutia o assédio às escolas para a adoção de plataformas de aprendizagem e materiais instrucionais digitais pré-fabricados, especialmente com a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular. Freitas (2018) alerta que o uso de plataformas digitais e programas de aprendizado representa uma ameaça significativa ao currículo e às propostas pedagógicas das instituições escolares. Acrescenta-se a essas ameaças a possibilidade de coleta de dados e demais possibilidades considerando-se a falta de transparência na implantação das tecnologias nas escolas.

Segundo Marco Gonsales, “as plataformas são infraestruturas combinadas de *softwares* e *hardwares*, de propriedade privada ou pública, alimentadas por dados, automatizadas e organizadas por meio de algoritmos digitais” (GONSALES, 2020, p. 125). Como não existe tecnologia neutra, é por meio dessa engenharia informacional que o capital pode controlar os ritmos e a produtividade dos/as trabalhadores/as (FILGUEIRAS & ANTUNES, 2020). Esse fenômeno é denominado por Nick Srnicek (2018) como *capitalismo de plataforma*, haja vista que essas estruturas permitem que os dados dos usuários sejam a principal matéria-prima a ser explorada. Outros/as autores/as preferem utilizar o conceito de *capitalismo de vigilância*, criado pela economista Shoshana Zuboff (2018) para explicar a captura de dados do comportamento humano por meios digitais (CRUZ & VENTURINI, 2020). Defendemos, assim como Nelson Pretto *et al* (2021), que essas duas definições são convergentes e apontam para um movimento de amplo alcance em diversas esferas sociais. Tais autores/as discutem que a presença de plataformas privadas na educação foi justificada e ampliada com a pandemia de Covid 19, a partir de um discurso que apontava que a adoção das soluções tecnológicas ofertadas pelo mercado era a única alternativa para garantir a continuidade dos processos educativos. Os/As autores/as afirmam que a adoção desses serviços e plataformas pelos diferentes estados e municípios esteve cercada de pouca transparência e informação. Adrião e Domiciano (2020) apresentam os dados de uma pesquisa indicando que, a partir do ano de 2020, houve a ampliação de 150% da inserção da Google nas redes estaduais, em comparação com o período anterior à pandemia. Nas redes estaduais nas quais a Google não aparece como plataforma principal

estão presentes a Microsoft (Mato Grosso), Ismart15 (Amapá) e Editora Moderna (Tocantins). Nos demais estados: Piauí, Minas Gerais e Roraima, de acordo com dados das respectivas secretarias de educação, a opção foi por alternativas localmente construídas: aula gravada e disponibilizada por canal de televisão no Piauí; criação da plataforma Estude em Casa pelo governo de Minas Gerais e da Plataforma Educar em Roraima, desenvolvida por técnicos da assessoria do governo (ADRIÃO & DOMICIANO, 2020, p. 668).

Há muita incerteza sobre os ganhos que empresas como a *Google* ou a *Microsoft* têm ao disponibilizar seus serviços às redes de educação. De todo modo, Pretto *et al* (2021)

apresentam três pontos para reflexão: o primeiro se refere à possibilidade que essas empresas têm de fidelizar o/a usuário/a desde cedo. A apresentação dos *softwares* e de suas ferramentas a estudantes e professores/as visa criar uma familiaridade com o sistema. Como a adoção das plataformas aconteceu sem que houvesse uma discussão nas comunidades escolares, as autoras indicam que esse processo ocorreu de forma coercitiva. O segundo ponto refere-se à apropriação dos dados para fins comerciais, pois, por conta da envergadura dessas plataformas que atuam em conglomerados de diferentes interesses

é muito difícil para um usuário “concordar” com clareza com os termos de uso, ter conhecimento do uso futuro de seus dados e das informações que deles serão geradas a partir de sua utilização. Mais preocupantes tornam-se essas questões ao se imaginar que esses dados podem ser gerados por anos (inclusive décadas) se observarmos os discentes do ensino básico que utilizam esses serviços “gratuitos” (PRETTO *et al*, 2021, p. 236-237).

Por fim, o último ponto considera a atrofia das infraestruturas tecnológicas próprias das instituições públicas, uma vez que a migração dos serviços essenciais, tanto de armazenamento quanto de comunicação, passa a ser controlada por grandes empresas, reduzindo o número de servidores responsáveis por esses processos e mitigando o conhecimento e a autonomia tecnológica dos entes públicos.

A adoção de plataformas digitais se configura como importante forma de privatização da gestão da educação pública em diferentes dimensões. Gary Miron *et al* (2021), em estudo realizado pelo *National Education Policy Center* – NEPC, indica que, nas últimas duas décadas, houve um crescimento significativo no número de escolas cuja gestão é desenvolvida por instituições privadas. Essas instituições, empresas ou organizações privadas de gestão da educação têm expandido sua participação no mercado educacional, principalmente no setor da educação pública (MIRON *et al*, 2021).

Adrião e Domiciano (2020) corroboram a ideia de que as plataformas digitais incidem sobre as lógicas de organização e acesso ao conhecimento, avaliação de estudantes, gestão dos processos pedagógicos, e vão além: afirmam que as atividades dos/as professores/as podem ser minuciosamente monitoradas e avaliadas à luz dos critérios de eficácia e eficiência dos ditames gerencialistas. Sobre isso, Licínio Lima descreve que:

A dominação digital faz aumentar as probabilidades de obediência a regras, a detalhes processuais encadeados e a decisões automatizadas, já não apenas, nem sobretudo, inscritas em volumosos códigos e repositórios de legislação escolar, mas presentes implicitamente, por vezes de forma invisível, em complexos dispositivos digitais que cada ator educativo é compelido a usar, na maior parte dos casos, sem alternativa (LIMA, 2021, p. 11).

Para o autor, por mais que a NGP anuncie um modelo de gestão menos burocrático, o que se percebe é que a dominação digital implicou uma hiperburocratização (ou burocracia aumentada) nos sistemas escolares, ainda que, por vezes, sob formas aparentemente

mais leves e flexíveis. As tecnologias permitem a “matematização da realidade social e, ainda, de registo e ‘gravação’ do real, individual e coletivo, frequentemente através de processos automáticos e não dependentes da vontade (e, por vezes, nem do conhecimento nem da aquiescência dos sujeitos envolvidos)” (LIMA, 2012, p. 136). A autonomia do/a professor/a sempre esteve cercada e vigiada, porém, nas últimas décadas, os mecanismos de regulação se acentuaram, e o contexto pandêmico acelerou a implantação destes no cotidiano escolar.

Plataformização e controle do trabalho docente: o caso da rede de ensino público estadual da Bahia

A rede estadual de ensino público da Bahia já vem adotando um conjunto de práticas aos moldes da gestão gerencial da educação nos últimos anos, porém, no período pandêmico, muitas ações foram intensificadas, no sentido de também alcançar o perfil de uma educação digital. Das ações implementadas, é possível destacar aquelas que inserem os mecanismos de controle na ação docente.

A rede pública estadual da Bahia lançou, em 2017, o projeto E-nova Educação, fruto de uma parceria da *Google* com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para “potencializar a utilização das diversas ferramentas digitais e dispositivos móveis no processo de ensino aprendizagem nas escolas, levando as tecnologias digitais para dentro da sala de aula” (PEREIRA & COELHO, 2021, p. 26485). Foi disponibilizado para toda a rede de ensino um conjunto integrado de *softwares* educacionais da *Google for Education*, que abrange “agenda, ferramentas colaborativas de produção de texto, salas de aula virtuais, aplicativos de videoconferência, espaço de armazenamento de arquivos e ferramentas de comunicação, como aplicativos de mensagens e e-mails” (CRUZ & VENTURINI, 2020, p. 1067), além de contas de e-mail com o domínio @nova.educacao.ba.gov.br criadas, para todos os/as professores/as e estudantes.

A princípio, é importante destacar que, no ano de 2018, o Instituto Paramitas, instituição que atua no desenvolvimento da educação digital e é certificada pela *Google*, conduziu uma formação para auxiliar professores/as na utilização dos recursos técnicos disponibilizados pelo E-nova Educação (PEREIRA & COELHO, 2021). Tal como ocorreu entre 2014 e 2015 com o Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais – CATE, oferecido pela Secretaria da Educação em parceria com a Universidade do Estado da Bahia, os/as professores/as tiveram a progressão das suas carreiras condicionada à realização dessa formação, conforme regulamentado na Lei estadual n. 13.809/2017. Verifica-se, assim, a regulação pela formação dos/as professores/as e a adoção de incentivos financeiros, de modo a impelir os/as profissionais a adotarem as ferramentas tecnológicas associadas à *Google* para o avanço na remuneração (BAHIA, 2017).

A estratégia de políticas de bonificação e premiação dos/as professores/as tornou-se ponto nodal para controlar o trabalho docente, sendo uma das características mais fortes da presença dos parâmetros gerencialistas na educação pública. Ademais, no exemplo supracitado, ocorreu a articulação dessa política com uma formação que visava consolidar as novas estratégias de controle por meio das plataformas.

Durante o período da pandemia da Covid-19, o uso dos recursos do E-Nova foi consolidado na rede estadual. Foram criadas salas de aula virtuais no *Google Classroom*, pela Secretaria de Educação, e foram disponibilizados materiais pedagógicos orientadores nos espaços de armazenamento virtual dos/as professores/as. Assim, era possível monitorar a quantidade de postagens, o conteúdo postado e o tipo de interação desenvolvida com os/as estudantes. As possibilidades de vigilância do/a professor/a e o cerceamento da sua autonomia – considerando também a padronização curricular imposta – permaneceram, mesmo com o fim do ensino remoto, haja vista que essa plataforma segue sendo utilizada no ensino presencial.

Somadas ao Projeto E-Nova Educação, no horizonte da inserção massiva das TIC na organização do planejamento pedagógico, os/as professores/as também tiveram de preencher dados em outras plataformas criadas pela própria Secretaria de Educação durante a pandemia, a exemplo do Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem – SAGA e do ESCOLADO.

O SAGA é uma plataforma dividida em duas partes: na primeira aba, intitulada Gerencial, constam os indicadores educacionais das escolas estaduais, em especial, os resultados do Sistema Baiano de Avaliação – SABE². Nessa aba, a gestão e a comunidade escolar devem incluir um plano de ação construído a partir dos indicadores pré-estabelecidos, de modo a melhorar os índices da unidade escolar, apontando os/as respectivos/as responsáveis. Na segunda aba, intitulada Gestão Pedagógica, os/as professores/as devem postar os seus planos de unidade e planos de aula, partindo dos orientadores curriculares já definidos. Ou seja, já constam na plataforma as competências, habilidades e os conteúdos que professores/as devem trabalhar. Cabe ao/a professor/a registrar apenas qual serão a metodologia, os recursos e a avaliação, restringindo as possibilidades de análise e proposição do/a professor/a frente a imposição de um trabalho mais instrumental. Esses planos são validados pela coordenação pedagógica da escola e, posteriormente, são avaliados por técnicos/as da Secretaria de Educação. Além disso, o/a professor/a pode preencher de forma opcional um questionário de autoavaliação, no qual se pergunta sobre suas dificuldades com o planejamento, o uso de tecnologias e o acompanhamento pedagógico dos/as estudantes.

Já no aplicativo denominado ESCOLADO, os/as professores/as podem registrar as presenças, faltas e notas dos/as estudantes. Esse aplicativo deveria ser alimentado de forma diária, para que pais, mães e responsáveis pudessem acompanhar o rendimento escolar dos/as estudantes de forma cotidiana. Contudo, como a plataforma se encontra em fase de testes, os/as professores/as foram orientados a também realizar todos esses registros de forma manual, gerando, portanto, um duplo trabalho e reforçando a tese defendida por Licínio Lima (2021; 2012), a da hiperburocratização da dominação digital proposta pela NGP.

Considerações finais

A adoção de mecanismos gerenciais pelos governos, a partir da década de 1980, se consolida na educação pela constante adesão a mecanismos de regulação, com destaque para aqueles de controle do trabalho docente. É através desse controle, seja o mais rígido ou o mais brando, que a implementação de políticas educacionais neoliberais se impõe. Alinhadas a uma agenda global e controlada por organismos internacionais, tais políticas têm estabelecido a educação digital como caminho para as ações de gestão e desenvolvimento da educação.

Problematizamos, porém, a incorporação de novas tecnologias na educação, conduzida a partir de uma perspectiva instrumental. De maneira oposta, elas deveriam possibilitar a educandos/as e educadores/as o acesso ao vasto conhecimento produzido historicamente, primando pelo questionamento de ideias mercadológicas e da mídia corporativa, com autonomia e protagonismo.

No ano de 2020, com a pandemia da Covid-19 e a urgência de saídas viáveis para a educação em contexto de isolamento social, estratégias de educação digital foram adotadas por diferentes sistemas, muitas vezes, ancoradas na privatização. Naquele momento, os questionamentos sobre as possibilidades, limitações e repercussões da adoção de tais estratégias foram minimizados frente aos discursos que apontavam a emergência do ensino remoto e a inexistência de outras possibilidades senão aquelas apresentadas à comunidade escolar.

A inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar representou a ampliação da inclusão de ferramentas gerenciais de controle sobre a ação docente, desde a sua formação – que se torna cada vez mais instrumental –, passando pelo controle dos processos de ensino e alcançando o monitoramento dos resultados de indicadores impostos às redes de ensino e às unidades escolares. É o neotecnicismo que busca redesenhar a ação docente para o alcance de objetivos, consolidando princípios e práticas orientados pela razão neoliberal.

Este estudo buscou indagar o controle sobre a ação docente, especialmente na Educação Básica, evidenciando sistemas e plataformas como mecanismos mais agudos para tal controle. Foi possível mapear na literatura recente os estudos que abordam intenções, estratégias e resultados da regulação da ação docente. Nesse sentido, entendemos que as intenções estão voltadas para o atendimento das exigências econômicas e sociais de reestruturação produtiva, que se materializam no rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. Identificamos também que a introdução de mecanismos gerenciais de regulação da ação docente é uma imposição de cumprimento da agenda global para a educação, no sentido de orientar e reajustar o sistema escolar para atendimento do estabelecido para a educação brasileira.

Para que tais intenções sejam materializadas, foram criadas diferentes estratégias. Na literatura consultada, é possível evidenciar pelo menos três: desqualificação dos/as professores/as, esmaecendo seu protagonismo nos processos educacionais, tanto pela substituição por tutores/as, monitores/as ou roteiros autoguiados, como pela precarização de sua formação, criando uma mão de obra menos resistente e mais propensa ao consentimento; outra estratégia é a separação entre reflexão e execução do trabalho, através do trabalho instrumental esvaziado de pesquisa, criação e protagonismo do/a docente; e, além disso, a responsabilização dos/as professores/as frente a resultados de avaliações e índices, com políticas meritocráticas de premiação ou sanções.

Assim, depreendemos que a educação digital, com destaque para as plataformas educacionais, tem atendido ao fim da dominação digital, e os principais resultados do controle da ação docente apontam para o cerceamento da autonomia do/a professor/a. O primeiro resultado indica a determinação da organização e do acesso ao conhecimento pelos/as formuladores da política, sem a participação da comunidade escolar e distante do princípio da liberdade de aprender, ensinar e pesquisar a partir das necessidades e desejos verificados nas unidades escolares. Soma-se aos resultados o monitoramento minucioso do trabalho docente, julgado a partir dos critérios de eficiência inerentes ao gerencialismo. Outro achado da investigação é a hiperburocratização da ação docente, que intensifica seu trabalho em nome de uma sistematização que atende à razão da regulação, para a obediência de regras em prejuízo de soluções inovadoras para a documentação do trabalho docente com fins pedagógicos.

É importante destacar que, para além dos achados na literatura, essas intenções, estratégias e os resultados apresentados também foram observados no caso da rede estadual de educação pública da Bahia. A formação docente condicionada à remuneração, assim como a adoção de ferramentas como o SAGA e o ESCOLADO, com as características apresentadas sobre sua funcionalidade, evidenciam o controle da ação docente a partir da plataformização da educação.

Ao final deste trabalho, cumpre-nos dizer que alguns desafios ainda precisam ser investigados em estudos posteriores, especialmente considerando o caso apresentado. O estudo do caso da Bahia torna visível a existência de interesses de organizações privadas na cessão de tecnologias para a educação pública, assim como nas parcerias estabelecidas entre instituições e secretarias de educação. Mais urgente ainda é determinar como fazer frente aos mecanismos de controle, convenientemente implementados no período de ensino remoto, no momento atual de retorno às atividades presenciais.

Recebido em: 03/08/2022; Aprovado em: 07/10/2022.

Notas

- 1 Tornar a educação básica de qualidade acessível: o que aprendemos? Tradução livre dos/as autores/as.
- 2 Ação da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, que inclui avaliação de larga escala, produção de material para os/as estudantes e formação para os/as professores/as. Tem como objetivo avaliar e monitorar o alcance de indicadores estabelecidos pelo órgão central para as escolas da rede pública estadual. Mais informações em <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/sabe>>.

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas & DOMICIANO, Cássia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas & PERONI, Vera Maria. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 45-53, jan.-jun. 2011.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo & FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, Ricardo. *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BAHIA. *Lei 13.809 de 04 dezembro de 2017*. Altera a estrutura remuneratória das Carreiras de Professor e Coordenador Pedagógico do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio, estabelece normas de promoção da Carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado para os anos de 2018 e 2019, e dá outras providências. Bahia, 2017.

BARROSO, João. Regulação e educação nas políticas: tendências em estudos de educação de regulamentação. In: BARROSO, João (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA, 2003, p. 19-48

BARROSO, João. (Org.). *A regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2005.

COSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.

CRUZ, Leonardo Ribeiro da & VENTURINI, Jamila Rodrigues. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE*, Porto Alegre, v. 28, pp. 1060-1085, 2020.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. Políticas de Avaliação, Nova Gestão Pública e Trabalho Docente no Brasil: Reformas nos Sistemas Educacionais e a Retomada do Trabalho do Diretor de Escola em Minas

- Gerais. Dossiê sobre Políticas de Educação e Mudanças na Profissão Docente, *Sisyphus — Journal of Education*, vol. 8 n. 1, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC: primeiros impactos nos materiais didáticos. In: *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. Publicado em 14/06/2017. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/14/bncc-primeiros-impactos-nos-materiais-didaticos/>. Acesso: em 26 jul. 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma Empresarial da Educação: A nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de & PAIVA, Lauriana Gonçalves de (Orgs.). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 18-35
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GONSALES, Marco. Indústria 4.0: empresas plataformas, consentimento e resistência. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020, p.125-137
- GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães & ROLIM, Rosana Maria Gemaque. O financiamento da educação a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios paraenses: regime de colaboração? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 151-169 jan./abr. 2016.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, São Paulo, v.21, n.38, p. 59-78, 2011.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019
- LIMA, Licínio. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e249276, 2021.
- LIMA, Licínio. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos & SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 2012, p.129-158
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MIRON, Gary *et al.* Profiles of For-Profit and Nonprofit Education Management Organizations: Fifteenth Edition. Boulder (Perfis de organizações de gestão educacional com e sem fins lucrativos: décima quinta edição) In: *National Education Policy Center*. 2021. Disponível em: <<http://nepc.colorado.edu/publication/emo-profiles-fifteenth-ed>>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.
- PEREIRA, Líbia de Araújo & COELHO, Lívia Andrade. Projeto e-nova educação: desafios e possibilidades de sua implementação nas escolas no município de Valença/BA. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.3, pp. 26475-26488, mar. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 18, p. 1-27, 2018.

PRETTO, Nelson *et al.* Plataformização da educação em tempos de pandemia. In: *Educação e tecnologias digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de Covid-19*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1 ed. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021, p. 221-249

SANTOS, Kildo Adevair dos & VIEIRA, Livia Maria Fraga. Nova Gestão Pública na Educação Básica no Brasil: Parcerias Público-Privadas, esfera local e trabalho docente. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 29, n. 3, p 226-250, set/dez, 2020.

SARAIVA, Ana Maria Alves. As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-21, e- 21116, abr./jun. 2020.

SHIROMA, Eneida. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida *et al.* A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda & SEKI, Allan Kenji (orgs.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017, p. 17-58

SILVA, Andrea Villela Mafra da. Tecnologias e Educação: o discurso da UNESCO. *Educação*, [s. l.], v. 44, p. e65/ 1-17, 2019.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, [s. l.], v. 17, n. 30, p. p. 110-118, 2020.

SRNICEK, Nick. *Capitalismo de plataformas*. 1 ed. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Caja Preta, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação In: BRUNO, Fernanda *et al.* *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 17-68

Reforma trabalhista e pandemia: *movimentações contratuais dos/as docentes do ensino básico privado de Pernambuco (2017-2021)*

Labor reform and the pandemic:
*contractual movements of private basic education teachers in Pernambuco
(2017-2021)*

Reforma laboral y pandemia:
*movimientos contractuales de docentes de educación básica privada en
Pernambuco (2017-2021)*

 **PEDRO RAFAEL CHALEGRE CAVALCANTI***

Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, Brasil.

RESUMO: O objetivo do presente artigo é analisar os impactos da Reforma Trabalhista de 2017 sobre os/as docentes do ensino básico privado de Pernambuco, especialmente sobre empregos, formas de contratação e remuneração. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre Reforma, neoliberalismo e pandemia e utilizaram-se técnicas quantitativas de manipulação de dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Caged e do Novo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Novo Caged. A análise cobriu os períodos de 2010 a 2019, para os dados da RAIS, 2014 a 2019, para os dados do Caged, e 2020 a 2021, para os dados do Novo Caged. Destacam-se a alta rotatividade no mercado de trabalho da categoria, além do avanço de prerrogativas da Reforma sobre os contratos e desligamento.

Palavras-chave: Reforma trabalhista. Trabalho docente. Pandemia.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the impacts of the 2017 Labor Reform on private basic education teachers in Pernambuco, especially on jobs, forms of hiring and remuneration. To do so,

* Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: <pedrorafaelchalegre@gmail.com>.

a bibliographical survey on Reform, neoliberalism and the pandemic was carried out and quantitative techniques were used to manipulate data from the Annual Social Information List – RAIS, from the General Register of Employed and Unemployed People – Caged and from the New General Register of Employed and Unemployed People – Novo Caged. The analysis covered the periods from 2010 to 2019 for RAIS data, 2014 to 2019 for Caged data and 2020 to 2021 for Novo Caged data. The high turnover in the category's labor market stands out in addition to the advancement of Reform prerogatives on contracts and dismissals.

Keywords: Labor reform. Teaching work. Pandemic.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar los impactos de la Reforma Laboral de 2017 en los docentes de educación básica privada de Pernambuco, especialmente en los puestos de trabajo, formas de contratación y remuneración. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica sobre la Reforma, el neoliberalismo y la pandemia y se utilizaron técnicas cuantitativas para manipular datos de la Lista Anual de Información Social - RAIS, del Registro General de Trabajadores Ocupados y Desocupados - Caged y del Nuevo Registro General de Trabajadores Ocupados y Desocupados – Nuevo Caged. El análisis abarcó los períodos de 2010 a 2019, para los datos de la RAIS, 2014 a 2019, para los datos del Caged, y 2020 a 2021, para los datos del Nuevo Caged. Se destaca la alta rotación en el mercado laboral de la categoría, además del avance de las prerrogativas de la Reforma en materia de contratos y extinción.

Palabras clave: Reforma laboral. Trabajo docente. Pandemia.

Introdução

O ano de 2017 representa uma 'ruptura' com o período de estagnação na regulação do trabalho¹. No bojo de um amplo debate, e sob as prerrogativas de uma racionalidade de mercado, foi aprovada a Reforma Trabalhista do governo Temer, que, em termos gerais, propunha estabelecer os novos marcos regulatórios para as relações de trabalho no Brasil. Com a perspectiva de fornecer 'segurança jurídica', reduzir custos, diversificar as formas de contratação, criar ambiente favorável a investimentos

e modernizar relações de trabalho, a Reforma foi aprovada e logo entrou em vigência, numa conjuntura desfavorável para a economia, marcada pela alta do desemprego.

Darcilene Gomes e Yasmin Chagas (2019) observaram uma alta na demissão de professores/as do ensino básico de Pernambuco, notando que a Reforma impactou categorias para as quais a regra é a formalização de contratos de trabalho e elevada qualificação relativa ao emprego. As autoras indicaram também os impactos sobre as negociações coletivas da categoria, apontando que a maior parte das cláusulas incidiu sobre a reafirmação de direitos, constatando que a Reforma Trabalhista teve efeito negativo nas negociações, nivelando por baixo a regulação trabalhista. Pedro Cavalcanti e Matheus Cavalcanti (2021) observaram a mesma dinâmica (no que diz respeito a contratos) para os docentes do ensino básico privado na Região Nordeste, notando que o contrato de tipo parcial se fez bastante presente no mercado, ao passo que o contrato intermitente foi residual.

A partir de 2020 teve início uma nova crise de proporções globais, provocada pela pandemia de COVID-19. Com o coronavírus se espalhando, algumas medidas foram adotadas para evitar o contágio, como a indicação de uso de equipamentos de proteção individual – EPI e medidas de isolamento social. Logo, tornou-se necessário o confinamento das pessoas em suas respectivas casas e a suspensão das aulas até que a educação básica pudesse contornar a situação. Um regime de ensino remoto se impôs, com aulas à distância, enquanto os/as professores/as ainda se acomodavam às mudanças recentes provocadas pela Reforma.

Dito isso, o presente trabalho busca analisar os impactos dessa Reforma Trabalhista de 2017 e da pandemia de COVID-19 sobre os/as professores/as do ensino básico privado de Pernambuco, observando seus efeitos nas movimentações de contratação, volume de empregos, novos tipos de contrato e possibilidade de desligamento. Para isso, seguimos alguns passos: primeiramente, aferir a ocorrência de algum ajuste quantitativo no montante de professores/as da educação básica do segmento privado em Pernambuco. Em seguida, observar a adoção das novas modalidades contratuais e tipos de desligamento introduzidos pela Reforma Trabalhista. Em terceiro lugar, observar como a pandemia afetou a movimentação de contratos dos/as docentes. Por fim, observamos possíveis mudanças remuneratórias para a categoria.

Para a discussão dos resultados, privilegiamos os dados – microdados – provenientes dos registros administrativos do Ministério do Trabalho e Previdência Social – MTPS. As informações dos registros administrativos são fornecidas ao Ministério pelos/as próprios/as empregadores/as e conferem informações específicas sobre contratações do denominado setor formal da economia. A Relação Anual de Informações Sociais – RAIS apresenta o estoque de empregos e características individuais dos/as trabalhadores/as e estabelecimentos, tendo frequência anual, enquanto o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Caged e o Novo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Novo Caged (MARTELLO & GERBELLI, 2021) abrangem as movimentações mensais de

admissão e desligamento de contratos regidos pela legislação trabalhista, em específico, do regime da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. O Caged e o Novo Caged devem ser analisados separadamente, não podendo haver comparação entre as duas séries históricas, pois o Novo Caged, além dos dados recolhidos de empregadores/as, utiliza dados do eSocial e do empregadorWeb, de modo que gera mais dados do que a antiga metodologia.

Para a análise do trabalho de professores/as na educação básica, observou-se a movimentação da categoria no Cadastro Brasileiro de Ocupações – CBO. Com relação aos códigos de ocupação, foram seguidas as mesmas estratégias de Gomes e Chagas (2019) e Cavalcanti e Cavalcanti (2021) para formular o filtro *Professor/a do Ensino Básico*. Foram utilizados os seguintes códigos do CBO: 231205, 231305, 231310, 231315, 231320, 231325, 231330, 231335, 231340, 232105, 232110, 232115, 232120, 232125, 232130, 232135, 232140, 232145, 232150, 232155, 232160, 232165, 232170, 331205, 331305, 332105, 332205. Além desses, foi adicionado o código 231210.

A Reforma Trabalhista de 2017

As reformas de Estado, especialmente as reformas no sistema de relações de trabalho, são pautas recorrentes durante as últimas décadas. No Brasil, por exemplo, partindo do âmbito empresarial, veio com força o discurso sobre a necessidade de mudanças no regime de relações de trabalho.

Os mecanismos de regulação que configuram um ‘sistema’ de relações trabalhistas no Brasil têm por especificidade ser um modelo legislado de relações de trabalho, conforme apontado por Eduardo Noronha (1999), inferindo que o fundamental no país é a detalhada legislação trabalhista que regula, historicamente, as relações entre capital e trabalho. A CLT/1943 se sobrepunha ao processo de negociação coletiva, não apenas como um mínimo de direitos compartilhados pelos/as trabalhadores/as como coletividade, mas também permitindo o acesso à cidadania e ‘desmercantilizando’ a força de trabalho. Dado esse pressuposto, as reformas em si aparecem como parte de uma dimensão maior que envolve as relações entre capital, Estado e trabalho, colocando-se como elementos em disputa por parte dos atores sociais correspondentes.

Durante as últimas décadas do século XX, se construiu ao redor do mundo uma série de discussões propositivas acerca de mudanças em todas as relações sociais, acompanhadas da necessidade de adequação da economia, da política e dos próprios indivíduos ao ‘novo’: novas relações de trabalho, novas relações sociais, novas formas de organização do Estado e da condução da economia. A base dessas transformações era a conformação de um pensamento que, segundo Pierre Dardot e Christian Laval (2016), se colocava em todas as esferas sociais: o neoliberalismo como nova razão do mundo.

O neoliberalismo é descrito pelos autores como o desenvolvimento teórico-prático de uma perspectiva multipolar, datando do Colóquio Walter Lippmann de 1938, que reuniu diversos/as acadêmicos/as de diferentes faces da tradição liberal para pautar uma superação do velho liberalismo de *laissez-faire* e propor uma nova forma de liberalismo. Esse seria conduzido a partir da governança nos diferentes polos da sociedade, de modo a organizá-la pelo princípio da concorrência econômica, alterando não apenas a forma de ver o Estado (que deixa de ser um ‘inimigo’ e passa a ser instrumento-agente de manutenção dessa perspectiva), mas também a formação de uma nova individualidade que capitalizaria a si mesma. Criava-se o/a autoempendedor/a, responsável pelos riscos sociais impostos pela ordem econômica. Para isso, se fez necessário superar o velho liberalismo, o modelo de organização social burocrática vigente durante o século XX e até mesmo certos pressupostos democráticos que colocariam o povo acima do princípio da concorrência (DARDOT *et al*, 2021).

No que se refere às relações de trabalho, duas questões se impunham: de um lado, a adequação às novas relações tornava necessário alterar os modelos de regulamentação trabalhista nos países, abrindo caminho para uma maior ‘autonomia’ do/a trabalhador/a, a gerir sua própria força de trabalho como um capital humano. De outro lado, na mesma medida, propunham-se reformas dos sistemas de relação de trabalho como forma de resolver crises de desemprego, como no caso do Brasil nos anos 1990. Andreia Galvão (2007) observa que o governo Fernando Henrique Cardoso deu preferência à reforma trabalhista como resposta a alta do desemprego e necessidade de adequação à modernização; além disso, a pressão patronal incidia sobre o primeiro tema, pois, de um lado, mudanças bruscas afetariam a estrutura representativa tanto de trabalhadores/as quanto de empregadores/as; por outro, os impactos decorrentes das alterações nas relações de trabalho já viabilizavam a redução de custos desejada. Em análise sobre as mudanças na regulação nos anos 1990, José Krein (2003) destaca impactos sobre uma diversidade de formas de contratação; aumento do poder de demissão; mudanças na remuneração e bonificações; e flexibilização da jornada de trabalho.

A partir de 2003, porém, com o início do governo Lula, a reforma trabalhista saiu da pauta de discussão e a reforma sindical não avançou no fórum tripartite criado com este objetivo. Isso não significa que não houve movimentação quanto à regulamentação trabalhista. Como observam Jorge Souto Maior e Bruno Rocha, em 2014 e 2015, na tendência do mercado, o governo editou as Medidas Provisórias – MP 664 e 665, restringindo acesso a direitos trabalhistas e previdenciários, e a MP 680, criando o Programa de Proteção ao Emprego. Antes disso, pelo Decreto n. 8.243, de maio de 2014, foi instituída a Política Nacional de Participação Social – PNPS, que previa a criação do Sistema Único do Trabalho – SUT, negando o caráter de indisponibilidade da legislação trabalhista (SOUTO MAIOR & ROCHA, 2017, p. 16). Krein (2017) observa um aumento significativo do emprego, em regime de tempo indeterminado, nos moldes da CLT de 1943, graças

aos incentivos proporcionados pela política econômica do governo, apesar das formas de contratação flexíveis dos governos anteriores.

Em 2016, a presidente Dilma Rousseff (2011-2016), que enfrentava uma crise econômica e política, sofreu um processo de impeachment e seu vice, Michel Temer, assumiu o governo. Um discurso econômico próximo ao dos governos dos anos 1990 foi adotado pelo governo Temer. Estabeleceu o ‘compromisso’ de realizar reformas com fins de contenção da crise política e econômica, voltadas à ‘modernização’ e ‘flexibilização’ das relações institucionais – especialmente com sobre a economia, trabalho, políticas de austeridade e mudanças na regulação. Essas alterações partiam do pressuposto que as legislações de tais temas seriam ‘atrasadas’ e ‘rígidas’, argumentos pelos quais a Reforma Trabalhista – Lei n. 13.467/2017 foi pautada e aprovada. A Reforma promoveu uma série de mudanças na regulamentação trabalhista brasileira, alterando diversos artigos da CLT, implementando mudanças nas relações de trabalho e sindicais, com enfoque em novas formas de contratação, mudanças na jornada de trabalho, negociação coletiva, jurisprudência, demissão e remuneração; criou novas formas de contratação e ampliou as anteriores.

Andreia Galvão *et al* (2017) analisaram cada tipo de alteração promovida pela reforma: criou o contrato de trabalho de tipo intermitente, permitindo que o/a empregado/a permaneça em constante estado de subordinação ao/à patrão/patroá, sendo requisitado/a para serviço de acordo com as vontades desse/a; alterou o contrato parcial, permitindo limite de 30 horas e jornadas menores que 26 horas, com remuneração proporcional; alterou o contrato temporário, que pode ser estendido em até 270 dias, permitindo contratação de terceirizados/as por tal regime; alterou a terceirização, permitindo o tipo de trabalho em atividades-fim, o que antes era permitido apenas à atividade-meio; permitiu a contratação de trabalhador/a em regime ‘autônomo’, sem configuração de vínculo empregatício, eliminando encargos trabalhistas.

Para José Paulo Chahad (2017; 2018), a Reforma Trabalhista foi positiva para os/as trabalhadores/as, ao criar uma institucionalidade favorável ao retorno de investimentos sobre pilares de modernidade e superação de aspectos históricos negativos da antiga CLT, formulada em contexto diferente, com viés corporativista. A Reforma permitiria, ainda segundo Chahad (2017), maior autonomia relativa do/a trabalhador/a em relação às entidades de representação, permitindo negociação direta com o/a patrão/patroá. Por outro lado, para Galvão *et al* (2017), a Reforma Trabalhista representa parte importante de um contexto de precarização das relações de trabalho, com enfraquecimento do poder de barganha dos/as trabalhadores/as e o avanço da capitalização de tempo fora da produção direta, impactando o descanso e a saúde. Há certa tendência de incorporação dos novos contratos por redução dos custos do trabalho, incentivando a já alta rotatividade de emprego no Brasil.

José Krein, Roberto Oliveira e Vitor Filgueiras (2019) observam a atualidade da Reforma à luz das promessas. Para Filgueiras, a principal promessa, aumento do emprego,

não foi observada; na verdade, cresceu cada vez mais o vínculo de tipo informal, num constante aumento de desemprego e sem a retomada prevista de investimentos. Krein e Oliveira percebem timidez no crescimento das novas formas de contratação, argumentando que essas relações de trabalho já eram realizadas de forma ‘ilegal’ ou ‘atípica’ antes da Reforma; confirmam que as inovações legislativas reforçaram a tendência histórica à informalização no mercado de trabalho brasileiro.

Marcelo Manzano (2021), analisando os impactos econômicos, observa que as reformas foram ineficazes de impulsionar o nível da atividade econômica; além disso, que essas podem inclusive afetá-las negativamente, com relação a rebaixamento de taxas de investimento, estagnação da produtividade do trabalho, perda de competitividade, entre outros fatores. Ao procurar os impactos sobre o mercado de trabalho a partir dos indicadores, Eugênia Leone, Marilane Teixeira e Paulo Baltar (2021) mostram o crescimento da informalidade, bem como um crescimento do desemprego, que não foi dificultado pela Reforma; apesar de ocorrer um lento crescimento da população economicamente ativa, os outros indicadores apontam para o fato de que a Reforma não foi, novamente, eficaz. Filgueiras (2021) aponta para o fato de a reforma trabalhista se colocar como um dos principais elementos da “retórica do novo”, uma retórica impositiva, que cerca trabalhadores/as e instituições de vários lados, induzindo-os/as a aceitar pelo menos parcialmente a Reforma como única alternativa².

A pandemia da COVID-19

A partir de 2020, se iniciou uma nova crise de proporções globais, provocada pelo coronavírus (Sars-Cov-2). Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde – OMS foi alertada sobre o surgimento do vírus em Wuhan, na República Popular da China; entendido primeiramente como um caso de pneumonia, posteriormente descobriu-se a existência de um vírus específico. Em 11 de março de 2020, caracterizou-se a pandemia da COVID-19, que provocou milhões de mortes ao redor do mundo.

Se espalhando em escala global, a doença foi enfrentada de diversas maneiras, a depender da posição política das lideranças governamentais e do alinhamento com medidas sanitárias recomendadas pela OMS. Para evitar o aumento da contaminação, medidas de prevenção foram adotadas, como o uso de equipamentos de proteção individual – EPI, distanciamento e isolamento social. No Brasil, esse processo incluiu uma disputa judicial entre o governo federal e os governos estaduais. O primeiro foi contrário às medidas de isolamento social impostas por estados e municípios, com o argumento da necessidade de proteção da economia e dos empregos. O Supremo Tribunal Federal – STF deu autonomia relativa a estados e municípios e permitiu a ação do governo federal especificamente para reforçar ações protetivas.

O mercado de trabalho, que já apresentava uma constante deterioração de postos desde anos anteriores, viu esse processo tornar-se mais agudo, com aumento das taxas de desocupação (de 12% no segundo trimestre de 2019 para 13,3% no segundo semestre de 2020) e subutilização da força de trabalho (de 24,8% para 29,1% no mesmo período), além de aumento da informalidade (BRIDI, 2020).

Em meio ao problema do desemprego, o governo federal publicou duas Medidas Provisórias: a MP 927/2020 e a MP 936/2020 (posteriormente convertida na Lei n. 14.020/2020). A primeira (não mais em vigor) liberou o trabalho remoto, antecipação de férias individuais, coletivas e feriados. Já a segunda, convertida em lei e em vigor, permitiu principalmente (art. 5º) a redução da jornada de trabalho, de salários e a suspensão temporária dos contratos de trabalho, custeados pelo Benefício Emergencial de Preservação do Emprego e da Renda – Bem. Outra medida aprovada e fortemente debatida entre o Congresso e o governo, principalmente quanto ao valor do benefício, foi o Auxílio Emergencial; pela Lei n. 13.982/2020, art. 2º, foram previstas três parcelas de R\$ 600,00 para pessoas em situação de vulnerabilidade³ (o § 3º garantiu o dobro do valor em casos de mulheres provedoras em família monoparental).

A educação foi fortemente afetada: estudantes e professores/as tiveram de adaptar-se a condições de trabalho remotas, na tentativa de cumprir o programa curricular previsto para o ano letivo. A pandemia em si já era uma situação extraordinária, mas essa migração abrupta, inédita, do regime presencial para o remoto foi seguida por uma série de complicações. Dalila Oliveira e Edmilson Pereira Junior (2020), em pesquisa com professores/as do ensino básico, notaram diferenças grandes nos diferentes níveis da educação em relação ao suporte institucional, condições de acesso a equipamentos para professores/as e estudantes, sobrecarga de trabalho, mediação do trabalho com atividades domésticas, além do aumento de esforço para atrair a atenção de estudantes.

A educação básica privada em Pernambuco

A estrutura do sistema educacional brasileiro é definida, constitucionalmente, em regime de colaboração entre as esferas públicas e seus respectivos sistemas de ensino. A atuação prioritária dos municípios é na educação infantil e no ensino fundamental, a dos estados e Distrito Federal nos ensinos fundamental e médio, enquanto à União cabe organizar o sistema federal de ensino e atuar na função redistributiva e supletiva, para equalizar as oportunidades educacionais e estabelecer um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1988).

Além da esfera pública, que busca garantir a universalidade da educação, há a possibilidade de oferta educacional no âmbito privado, seja no ensino básico ou superior. Consideramos necessária a caracterização para mostrar que Brasil, Nordeste e

Pernambuco têm em comum o fato de o setor privado empregar menos no ensino básico do que o setor público.

Dado que o foco deste trabalho são as movimentações contratuais dos docentes de Pernambuco, buscou-se destacar as alterações específicas em contratos de trabalho, formas de admissão, desligamento e remuneração. Também é importante expor as diferenças do setor privado quando comparado com o setor público, com menor participação de mulheres e a menor estabilidade empregatícia do setor privado, como veremos a seguir. Os dados utilizados foram extraídos da RAIS e do Caged (sistema *online* ou microdados). Os dados de estoque são disponíveis até o ano 2020; as informações de fluxo do Caged são disponíveis até o mês de dezembro de 2021.

Observando a estrutura de vínculos dos/as docentes do ensino básico, a partir do tipo de dependência administrativa que os/as agrega, podemos notar semelhanças e diferenças importantes. Os dados da RAIS para o Brasil, por exemplo, mostram uma situação interessante: entre 2010 e 2019, o total de vínculos de docentes do ensino básico caiu, numa queda que prosseguiu durante 2020, quando ocorreu a pandemia – de 2.285.347 em 2010, vemos 2.183.836 em 2019, a 2.164.394 em 2020.

Essa queda foi puxada especialmente pelas instituições em nível estadual (905.458 em 2010 a 645.081 em 2019, apesar de crescer em volume em 2020, com 654.253 docentes); houve crescimento dos vínculos de tipo público municipal (980.849 em 2010, para 1.077.856 em 2019, com leve queda em 2020, que fechou com 1.058.801) e privado (326.243 em 2010, para 375.413 em 2019, com um balanço menor de 368.234 para 2020). Nota-se que a participação do governo federal foi pequena, mas apresentando leve crescimento no período.

Por fim, cabe notar que a participação do setor privado no volume de vínculos cresceu entre 2010 e 2020: deu um salto, de 2010 para 2013 (de 14,28% a 18,78% respectivamente) e, apesar de o índice cair no ano seguinte, ele voltou a crescer, mantendo-se na faixa dos 17%, enquanto outros setores, como o público estadual, viram cair mais de dez pontos percentuais entre 2010 e 2019 (39,62% a 29,54% respectivamente), com um pequeno crescimento em 2020 (que fechou com 30,23%). O setor público municipal nos vínculos do país, além de ter a maior participação no total de vínculos proporcionalmente, cresceu constantemente entre 2010 e 2020: de 42,92% a 48,92% (ver tabela 1).

Tabela 1: Vínculos de docentes do ensino básico por dependência administrativa – Brasil, 2010-2020

Anos	Público Federal		Público Estadual		Público Municipal		Privado		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
2010	72.797	3,19	905.458	39,62	980.849	42,92	326.243	14,28	2.285.347	100
2011	78.294	3,39	853.955	37,00	1.036.367	44,90	339.412	14,71	2.308.028	100

Anos	Público Federal		Público Estadual		Público Municipal		Privado		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
2012	77.814	3,30	883.930	37,49	1.046.806	44,40	349.173	14,81	2.357.723	100
2013	81.807	3,54	744.025	32,16	1.053.519	45,53	434.484	18,78	2.313.835	100
2014	83.884	3,57	812.427	34,56	1.076.586	45,80	377.832	16,07	2.350.729	100
2015	84.454	3,72	725.623	31,94	1.075.381	47,34	386.271	17,00	2.271.729	100
2016	88.311	3,94	714.522	31,85	1.052.899	46,93	387.691	17,28	2.243.423	100
2017	92.643	4,19	668.052	30,19	1.070.139	48,36	382.151	17,27	2.212.985	100
2018	91.525	4,15	658.801	29,89	1.071.195	48,61	382.223	17,34	2.203.744	100
2019	85.486	3,91	645.081	29,54	1.077.856	49,36	375.413	17,19	2.183.836	100
2020	83.106	3,84	654.253	30,23	1.058.801	48,92	368.234	17,01	2.164.394	100

Fonte: MTPS/RAIS, 2010 a 2020 (microdados).

Obs: Para o Privado, somamos os vínculos por tipo de natureza jurídica especial, de Entidade Empresa Privada e Entidade Sem Fins Lucrativos.

Quando passamos do Brasil para o Nordeste, a partir dos dados da RAIS, constatamos igualmente uma queda no número de vínculos e uma estrutura de vínculos que, em tendência, se aproximaram: houve no Nordeste uma presença maior do setor público municipal e houve crescimento do setor privado, ainda que em proporções distintas em relação ao Brasil.

Notamos que o volume de vínculos de docentes no setor público estadual teve uma queda de 50,8% entre 2010 e 2019, baixando de 184.296 vínculos para 90.594, com crescimento de 9,8% em 2020, totalizando 99.501 professores/as. Assim, a participação do segmento caiu até 2019, vivenciando pequena recuperação em 2020.

O setor municipal reuniu o maior volume de vínculos de professores/as e, apesar de ver crescer sua participação relativa ao todo (57,33% em 2010, contra 64,39% em 2019, caindo para 62,64% em 2020, durante a pandemia), teve uma pequena movimentação em relação ao volume, que cresceu em 2018 (387.660), mas caiu em 2019 e 2020 (respectivamente 383.298 e 367.643).

O setor privado cresceu tanto em volume quanto em proporção: de 76.173 (11,60%) em 2010 para 96.020 (16,13%) em 2019, apresentando leve queda em 2020 (fechando em 93.537, com proporção de 15,95%). Apesar de não ter um contingente tão expressivo quanto os setores públicos estadual e municipal, apresentou um crescimento (ver tabela 2).

Tabela 2: Vínculos de docentes do ensino básico por dependência administrativa – Nordeste, 2010-2020

Anos	Público Federal		Público Estadual		Público Municipal		Privado		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
2010	19.861	3,02	184296	28,06	376577	57,33	76.173	11,60	656.907	100
2011	22.003	3,27	177.792	26,44	392.426	58,35	80.287	11,94	672.508	100
2012	21.068	3,21	167.950	25,62	382.629	58,37	83.864	12,79	655.511	100
2013	23.246	3,72	130.420	20,90	383.476	61,44	86.958	13,93	624.100	100
2014	24.226	3,76	132.990	20,66	394.300	61,24	92.304	14,34	643.820	100
2015	24.827	3,85	129.603	20,12	392.938	61,01	96.701	15,01	644.069	100
2016	26.643	4,23	126.545	20,08	379.792	60,25	97.364	15,45	630.344	100
2017	28.781	4,54	124.324	19,63	383.820	60,61	96.344	15,21	633.269	100
2018	28.407	4,49	118.361	18,71	387.660	61,28	98.226	15,53	632.654	100
2019	25.346	4,26	90.594	15,22	383.298	64,39	96.020	16,13	595.258	100
2020	26.257	4,47	99.501	16,95	367.643	62,64	93.537	15,94	586.938	100

Fonte: MTPS/RAIS, 2010 a 2020 (microdados).

Obs: Para o Privado, somamos os vínculos por tipo de natureza jurídica especial, de Entidade Empresa Privada e Entidade Sem Fins Lucrativos.

Observando apenas os dados da RAIS para o estado de Pernambuco, notamos que a estrutura de vínculos se aproximou das do Nordeste e do Brasil: em 2010, o setor público estadual pernambucano agregava a maioria dos vínculos (47.397; 42,73% do total), enquanto o municipal ficava em segundo lugar, por pouco (47.225; 42,57%), ao mesmo tempo em que o setor privado agregava uma pequena quantidade de vínculos (13.616; 12,27%).

Vemos, porém, uma constante queda no setor público estadual, chegando a 36.313 vínculos em 2019, caindo para 35,56%, (e mais em 2020, 34.443, representando 34,99% do total), enquanto o setor público municipal caiu em volume, chegando a 46.068 em 2019, cresceu em proporção (45,11%), continuou caindo em 2020, dessa vez em números absolutos (43.617) e em peso no total (44,30%).

O setor privado, por outro lado, viu crescer volume e proporção: com pico em 2016 (19.637 docentes, representando 18,62% do total), com queda nos anos seguintes (16.860, sendo 17,13% do total em 2020). Note-se que essa queda pós-2016 é algo que não aconteceu nos dados para Brasil e Nordeste, de modo que o período pós-2017 não viu recuperação em volume, mesmo após o período da Reforma, em 2017 (ver tabela 3).

Tabela 3: Vínculos de docentes do ensino básico por dependência administrativa – Pernambuco, 2010-2020

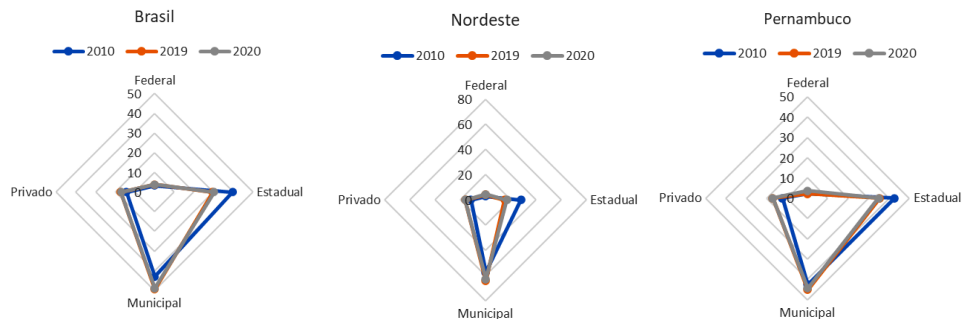
Anos	Público Federal		Público Estadual		Público Municipal		Privado		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
2010	2.688	2,42	47.397	42,73	47.225	42,57	13.616	12,27	110.926	100
2011	3.695	3,29	48.162	42,95	45.693	40,75	14.590	13,01	112.140	100
2012	3.702	3,36	44.817	40,73	45.028	40,92	16.486	14,98	110.033	100
2013	3.676	3,26	45.241	40,07	46.401	41,10	17.590	15,58	112.908	100
2014	3.775	3,35	42.623	37,79	47.843	42,42	18.538	16,44	112.779	100
2015	3.773	3,44	40.454	36,90	46.011	41,96	19.406	17,70	109.644	100
2016	3.706	3,51	38.485	36,49	43.626	41,37	19.637	18,62	105.454	100
2017	3.748	3,69	36.149	35,60	43.898	43,24	17.736	17,47	101.531	100
2018	3.711	3,57	36.167	34,83	45.859	44,17	18.087	17,42	103.824	100
2019	2.273	2,23	36.313	35,56	46.068	45,11	17.467	17,10	102.121	100
2020	3.528	3,58	34.443	34,99	43.617	44,30	16.860	17,13	98.448	100

Fonte: MTPS/RAIS, 2010 a 2020 (microdados).

Obs: Para o Privado, somamos os vínculos por tipo de natureza jurídica especial, de Entidade Empresa Privada e Entidade Sem Fins Lucrativos.

A figura 1, a seguir, sintetiza as mudanças, na participação dos setores e segmentos, dos vínculos de professores/as da educação básica no Brasil, Nordeste e Pernambuco. De um modo geral, nota-se um deslocamento da imagem triangular para a esquerda, bem como seu estreitamento entre 2010 e 2020, indicando, com mais destaque, o crescimento da participação dos setores público municipal e privado. É possível perceber, além disso, que Brasil e Pernambuco possuem estruturas similares de distribuição de vínculos por dependência administrativa.

Figura 1: Participação dos vínculos de docentes do ensino básico por dependência administrativa – Brasil, Nordeste e Pernambuco, 2010, 2019 e 2020



Fonte: MTPS/RAIS, 2010 a 2020 (microdados).

Observamos que o setor público agregou um volume muito maior de vínculos de docentes que o setor privado, apesar de crescer ao longo do tempo em volume e proporção. Mas além da diferença de tamanho, algumas diferenças no perfil dos vínculos merecem ser mencionadas, como as que dizem respeito ao gênero, ao tempo de emprego e à faixa etária.

Quando desagregamos os/as docentes a partir do gênero, considerando os dados da RAIS, notamos um peso maior de mulheres em ambos os setores analisados, não obstante o setor público apresentar a maior distância entre os dois: em 2010, 19,74% de docentes eram homens, contra 80,26% mulheres; em 2020, vemos um crescimento de docentes homens, 24,93%, contra 75,07% de mulheres. No setor privado, apesar de maioria, a proporção de mulheres era menor do que no público: 67,69% em 2010, contra 32,31% de homens; mesmo assim, houve aumento em proporção ao longo dos anos: 69,17% de docentes eram mulheres em 2020, contra 30,83% de homens.

Com relação ao tempo de permanência no mesmo emprego, notamos que o setor público apresentou maior volume de docentes em faixas de anos superiores, o que era esperado, por causa de seu regime jurídico diferenciado. Em 2010, 44,56% dos/as docentes estavam há mais de 10 anos no mesmo emprego; em 2020, vê-se subir a presença para 55,09% (apesar de não haver uma distância muito grande no volume entre 2010 e 2020: 43.363 docentes contra 44.490, respectivamente). É uma permanência que pode ser notada também nos vínculos de docentes que se mantiveram de 5 a 10 anos no mesmo emprego: o número cresce de 8,89% para 18,39%, de 2010 para 2020. Enquanto isso, o volume de vínculos de docentes que ficaram até um ano no mesmo emprego caiu, o que pode indicar menor ingresso na carreira, seguido de manutenção de vínculos nos anos posteriores: em 2010, era 20,26%, contra 4,87% em 2020. No setor privado, a permanência no mesmo emprego foi menor: a quantidade de docentes no mesmo emprego há mais de 10 anos teve uma baixa no total (apesar de crescer lentamente): de 14,99% em 2010 para 17,50%

em 2020. O maior peso está nos vínculos de 1 a 5 anos, com 40,34% dos/as docentes nessa faixa em 2020; levando em conta que representa o maior peso, os vínculos de até um ano no emprego também diminuíram ao longo dos anos, porém, mais lentamente que no setor público: de 27,12% em 2010 para 14,85% em 2020.

Por fim, observando os estratos de faixa etária, notamos algumas diferenças. O setor público apresentou uma presença maior de docentes com mais idade: em 2020, por exemplo, observamos 36,84% com idade entre 40 a 49 anos, e 30,24% com idade entre 50 a 64 anos. O setor privado empregava, em maioria, pessoas de 30 a 39 anos (37,48% em 2020), e 40 a 49 anos (30,42% em 2020).

Desse modo, podemos concluir que os dois tipos de regime de vínculos configuram um perfil diverso: a educação pública teve volume e participação muito maior que a do setor privado, sobrerrepresentação feminina, além de uma permanência relativamente maior num mesmo vínculo empregatício e professores/as um pouco mais velhos/as em maioria.

Podemos observar, então, como se movimentaram os contratos de trabalho dos/as docentes do ensino básico privado em Pernambuco no período recente, a fim de perceber as possíveis tendências estruturais, os impactos da Reforma Trabalhista de 2017 e os da pandemia da COVID-19. A análise foi realizada da seguinte maneira: com relação às tendências, buscamos observar o padrão de movimentação dos contratos ao longo dos anos; com relação à Reforma Trabalhista, além de possíveis ajustes no volume dos contratos (visto que a Reforma prometia a criação de novos postos de trabalho), observamos a introdução das novas e atualizadas modalidades contratuais (contratos intermitente e parcial) e de desligamento (acordo entre empregado e empregador); relativamente à pandemia, observou-se mudança no padrão de movimentação a partir de 2020, bem como desligamentos por morte.

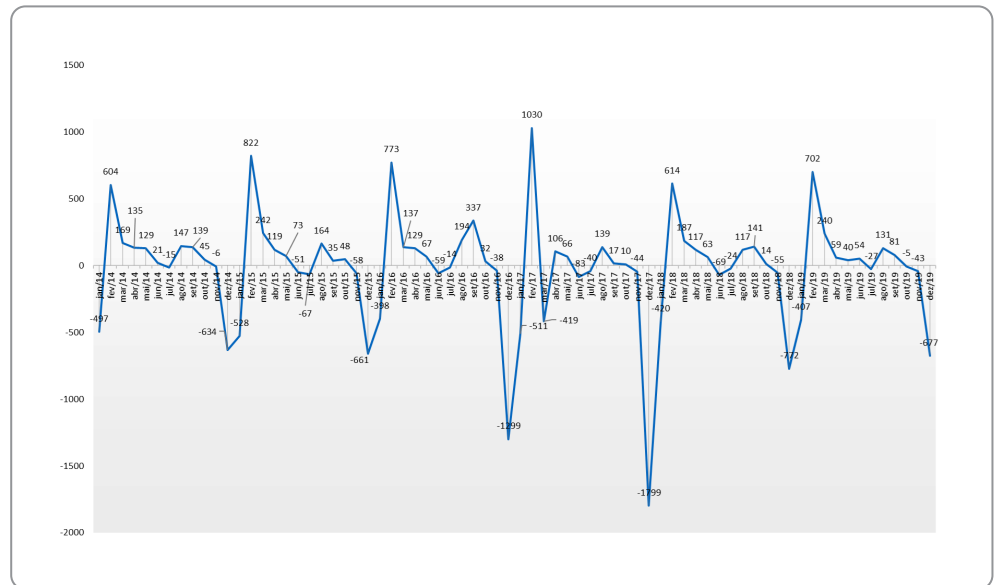
Primeiramente, nos dados do Caged exibidos no gráfico 1, observamos o padrão de movimentação no mercado de trabalho de docentes do ensino básico privado entre 2014 e 2019, através do saldo de movimentações de contrato (diferença entre o número de admitidos/as e desligados/as); nota-se de imediato que os meses de dezembro e janeiro foram os que apresentaram maior volume de desligamentos ao longo do ano, sendo que o pico de contratações ocorreu em fevereiro. Esses meses coincidem com o término e o início do ano letivo.

Ainda de acordo com o gráfico 1, observa-se que a movimentação foi diminuindo ao longo do ano, quando os meses de junho e julho apresentaram saldos negativos, porém não muito acentuados. Em geral, a própria dinâmica da atividade, que respeita o calendário escolar, e cláusulas como a de 'semestralidade', presente nas convenções coletivas dos/as professores/as do setor privado, contribuem para que as demissões se concentrem em momentos específicos do ano.

Observa-se que a Reforma Trabalhista não alterou a dinâmica descrita acima. No entanto, constata-se, logo após a reforma, maior intensidade dos saldos negativos (como

no mês de dezembro de 2017). Ao mesmo tempo, o pico de recuperação, em fevereiro de 2018, não teve a mesma força, ou seja, os desligamentos observados no final de 2017 não foram recuperados no início do ano seguinte. Aliás, como mostram os dados da tabela 3, os vínculos de professores/as da educação básica em Pernambuco não voltaram aos níveis pré-reforma.

Gráfico 1: Saldo de movimentação de contratos para docentes do ensino básico privado – Pernambuco, 2014-2019



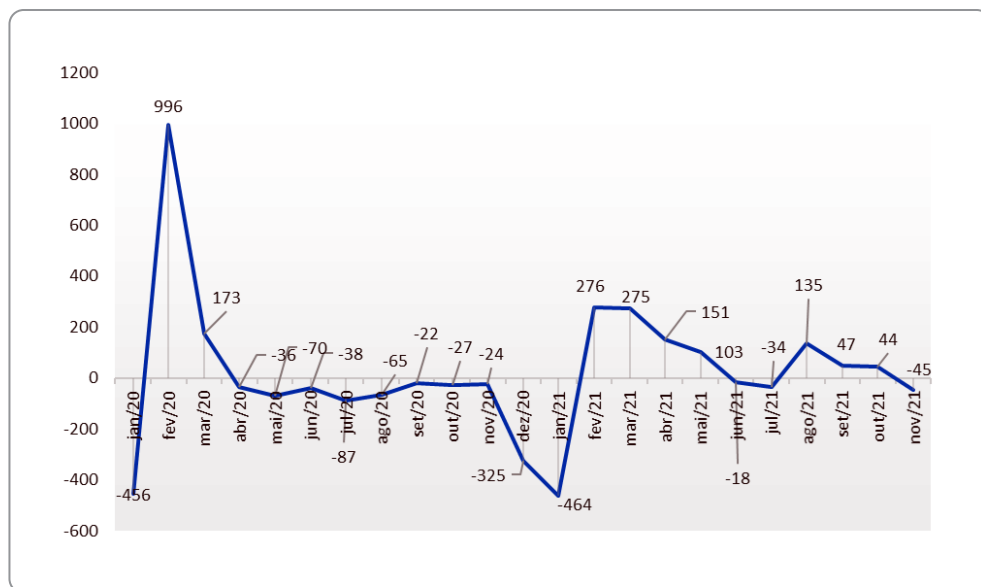
Fonte: MTPS/Caged, 2014-2019.

Passando para os dados do Novo Caged (gráfico 2), observamos que 2020 começou com saldo positivo: 996 (1.177 admissões, ultrapassando os três dígitos) e continuou positivo em março. A partir de abril, após o fechamento das escolas na pandemia, as admissões aconteceram em números muito baixos, e os saldos de abril de 2020 a janeiro de 2021 foram todos negativos, impactados por uma movimentação baixa em volume e constante.

Entretanto, olhando com mais atenção, os desligamentos em 2020 foram inferiores aos computados nos anos seguintes, ainda que as comparações não sejam recomendadas em decorrência das mudanças metodológicas da base do Caged. Ao que parece, a rotatividade, indicador que mostra a frequência de admissões e desligamentos no mercado de trabalho, diminuiu no período. Dito de outra forma, as escolas podem ter diminuído a frequência de desligamentos, decidindo, diante das incertezas da pandemia, manter o quadro de professores/as sempre que possível (ou, pelo menos, boa parte desse quadro).

Os dados de 2021 mostram que a recuperação foi lenta, com movimentações ocorrendo abaixo do esperado. Ainda assim, a dinâmica dos anos anteriores foi mantida: desligamentos no início, no meio (esta última em menor volume) e no final do ano, contratações mais expressivas em fevereiro e março, saldos positivos nos demais meses (gráfico 2).

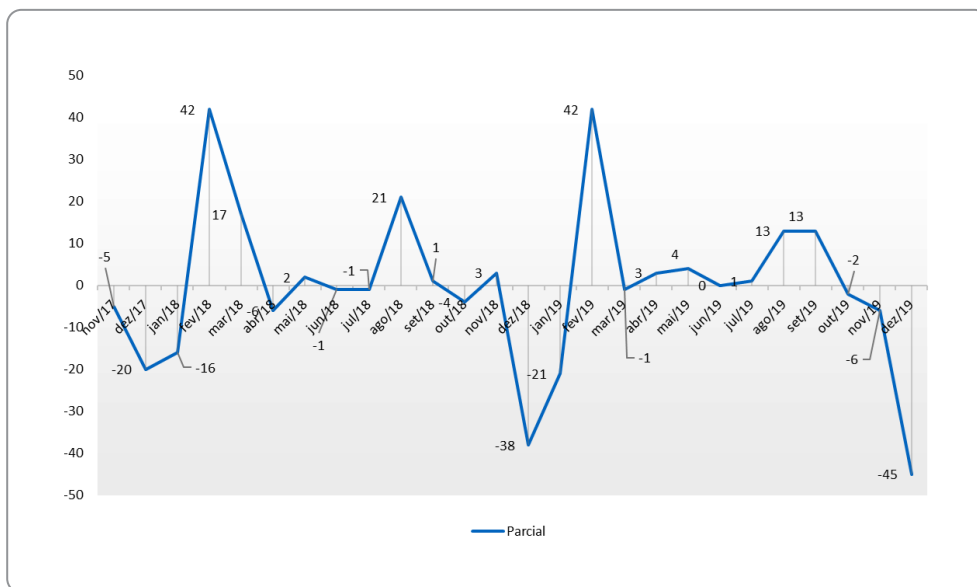
Gráfico 2: Saldo de movimentação de contratos para docentes do ensino básico privado – Pernambuco, 2020-2021



Fonte: MTPS/Novo Caged, 2020-2021 (microdados).

Ao observarmos as novas (e atualizadas) modalidades contratuais introduzidas pela Reforma Trabalhista de 2017, temos o contrato de trabalho parcial e o contrato de trabalho intermitente. Quanto ao contrato parcial (gráfico 3), podemos notar que movimentou uma quantidade baixa, que acabou seguindo a tendência do total de contratos, de alta de admissões em fevereiro e demissões em dezembro/janeiro. Os maiores saldos dessa modalidade contratual foram registrados em fevereiro (42 contratos).

Gráfico 3: Saldo de movimentação de contratos de tipo parcial para docentes do ensino básico privado – Pernambuco, 2017-2019

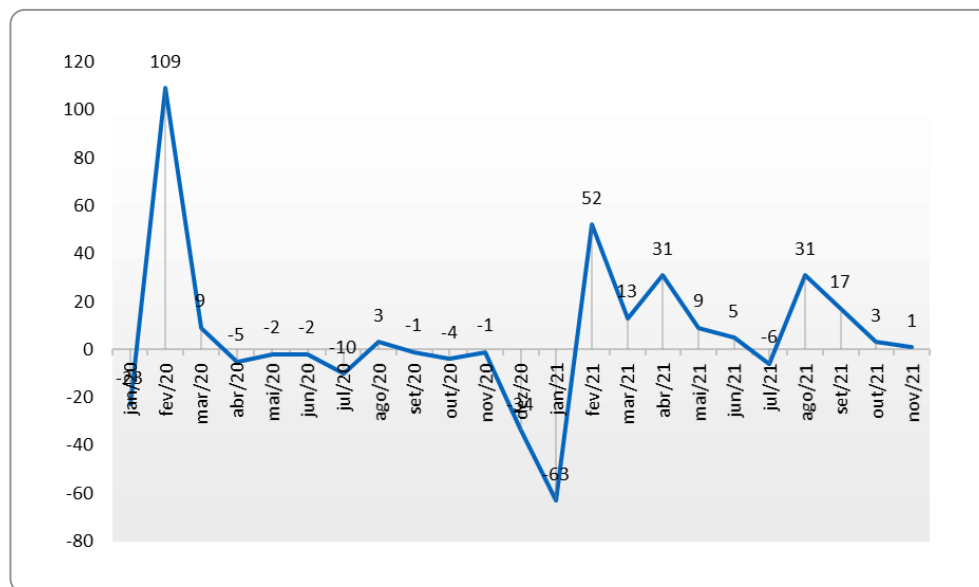


Fonte: MTPS/Novo Caged, 2020-2021 (microdados).

Voltemo-nos para a performance desse tipo de contrato durante a pandemia entre 2020 e 2021, a partir dos dados do Novo Caged (gráfico 4). Fevereiro de 2020 começou com um saldo positivo de 109 (126 admissões e 17 desligamentos). É possível que esse número reflita, em parte, a nova metodologia do Caged, então, não é possível falar em crescimento na contratação de professores/as em tempo parcial. A partir de março, começaram os efeitos da pandemia: de abril de 2020 a janeiro de 2021, o saldo foi negativo para todos os meses, sendo que entre março e novembro, a movimentação foi muito baixa no geral. Dezembro de 2020 fechou com saldo negativo de 34 contratos (uma admissão e 35 desligamentos). Janeiro de 2021 teve um saldo negativo de 63 (8 admissões e 71 desligamentos). Em fevereiro do mesmo ano, seguindo a dinâmica tradicional de contratação, o saldo de contratos parciais foi positivo, mas menor do que no ano anterior. Nos meses seguintes, o movimento tradicional se manteve.

É importante notar que esse tipo de contrato se adequa à categoria no sentido de possibilitar, hipoteticamente, o acúmulo de jornadas ou uma jornada reduzida.

Gráfico 4: Saldo de movimentação de contratos de tipo parcial para docentes do ensino básico privado – Pernambuco, 2020-2021



Fonte: MTPS/Novo Caged, 2020-2021 (microdados).

O trabalho intermitente é uma modalidade introduzida especificamente pela Reforma Trabalhista de 2017, caracterizado pela não restrição para requisição de uso do trabalho e uma remuneração que não precisa corresponder ao mínimo mensal, sendo proporcional ao tempo disposto (OLIVEIRA, 2020). Com os dados do Caged entre 2017 e 2019, observa-se que não foi uma modalidade contratual com muito impacto na categoria. Geralmente, movimentou de um a dois contratos em alguns meses, com exceção de fevereiro de 2019, com cinco admissões.

Os dados do Novo Caged entre 2020 e 2021 mostram um quadro parecido, mas com algumas mudanças fundamentais: após saldos nulos durante praticamente ano todo (exceto fevereiro e junho de 2020, com saldo positivo de três e quatro), em setembro de 2020 ocorreram 23 admissões de docentes no ensino básico privado, pela modalidade de contrato intermitente (que também é o saldo, pois não há desligamentos no mês), num mês em que tanto o total de contratos quanto o contrato de tipo parcial apresentavam performance negativa. Após isso, não há movimentação expressiva (a maioria dos saldos foram nulos ou com movimentações entre um ou dois contratos).

Por se tratar de uma categoria qualificada, organizada em sindicatos com alguma atuação, pode-se sugerir a hipótese de que essa modalidade contratual, apesar de presente, não tende a se expandir para além disso. Porém, ainda se faz necessário observar a

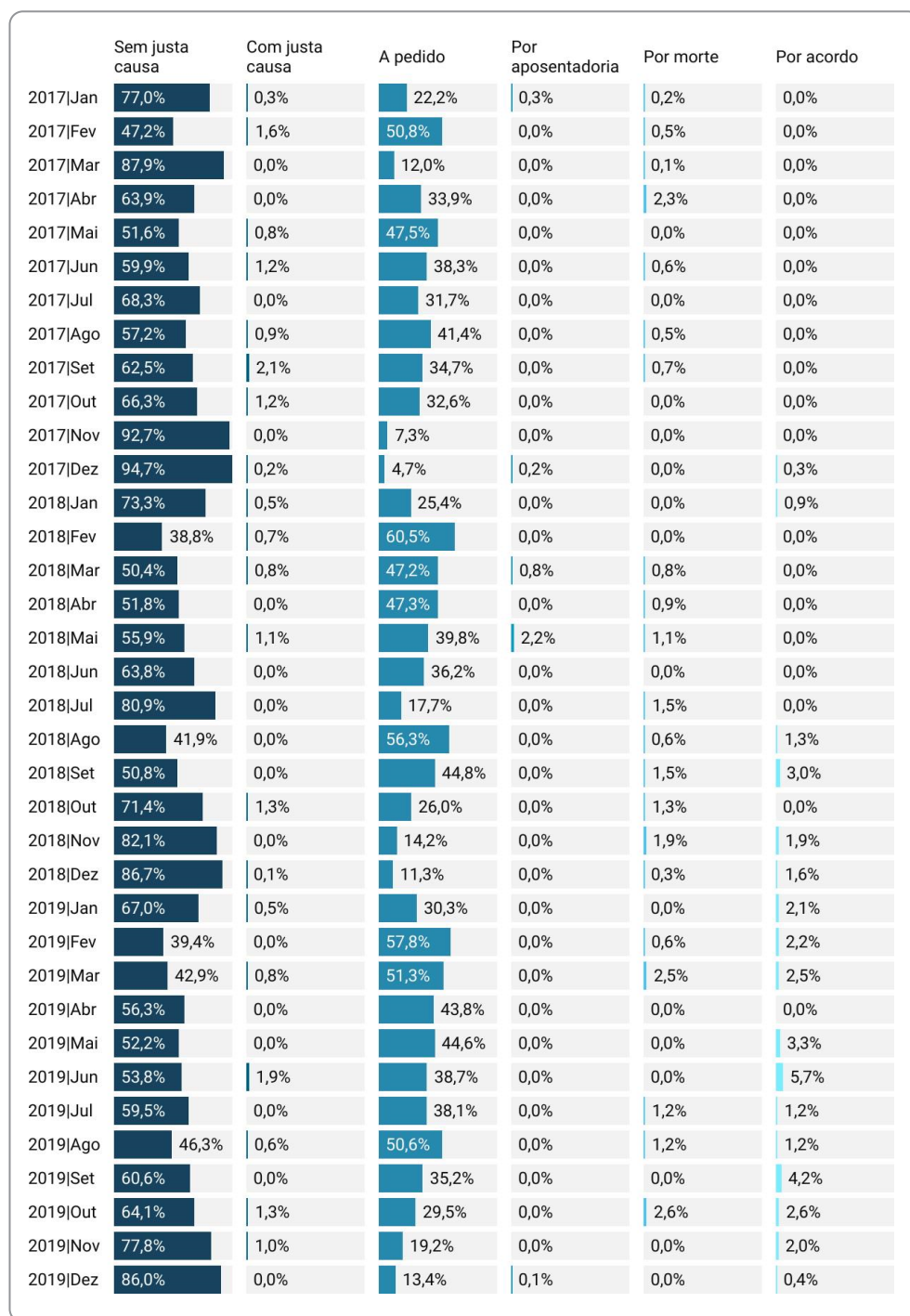
possível adesão a essa modalidade após a pandemia, que impôs condições de isolamento social e um regime de ensino híbrido à maioria dos/as docentes e discentes.

Por fim, foi possível analisar, até o momento, as primeiras impressões que a modalidade de desligamento por acordo entre empregado/a e empregador/a causou nos tipos de desligamentos, a partir de dados do CAGED entre 2017 e 2019. Já é possível adiantar que o maior volume de desligamentos na categoria foi sem justa causa, seguido de desligamentos a pedido. É interessante notar que janeiro e dezembro dos anos referidos tiveram maior volume de desligamentos, mas houve meses, como março de 2017 (com 694 desligamentos sem justa causa), que não seguiram a tendência (figura 2).

Observemos como o desligamento por acordo entre patrão/patroa e empregado/a se comportou dentro do quadro total: em dezembro de 2017 foram registrados os primeiros acordos, representando 0,3%, e em janeiro de 2018 já se tornou 0,8%. Só se observa algum peso em acordos do tipo novamente em agosto e setembro de 2018 (1,3% e 3% respectivamente). A partir de novembro de 2018, até março de 2019, há presença regular do tipo de desligamento por acordo (média de 2,1% entre esses meses). Para além disso, maio e junho de 2019 apresentaram os maiores pesos: 3,3% e 5,7%, respectivamente. Após isso, com exceção de setembro de 2019 (4,2%), o desligamento por acordo voltou a expressar performance fraca.

Do resto dos contratos, nota-se o peso relativo das demissões sem justa causa, especialmente em dezembro e janeiro: no último mês de 2017, 94,7% dos desligamentos foi sem justa causa. Desligamentos com justa causa, por aposentadoria ou morte foram inexpressivos, no geral, para os três anos; e os desligamentos a pedido apresentaram a segunda maior expressão (figura 2).

Figura 2: Desligamentos por tipo de movimentação, professores do ensino básico privado – Pernambuco, 2017-2019

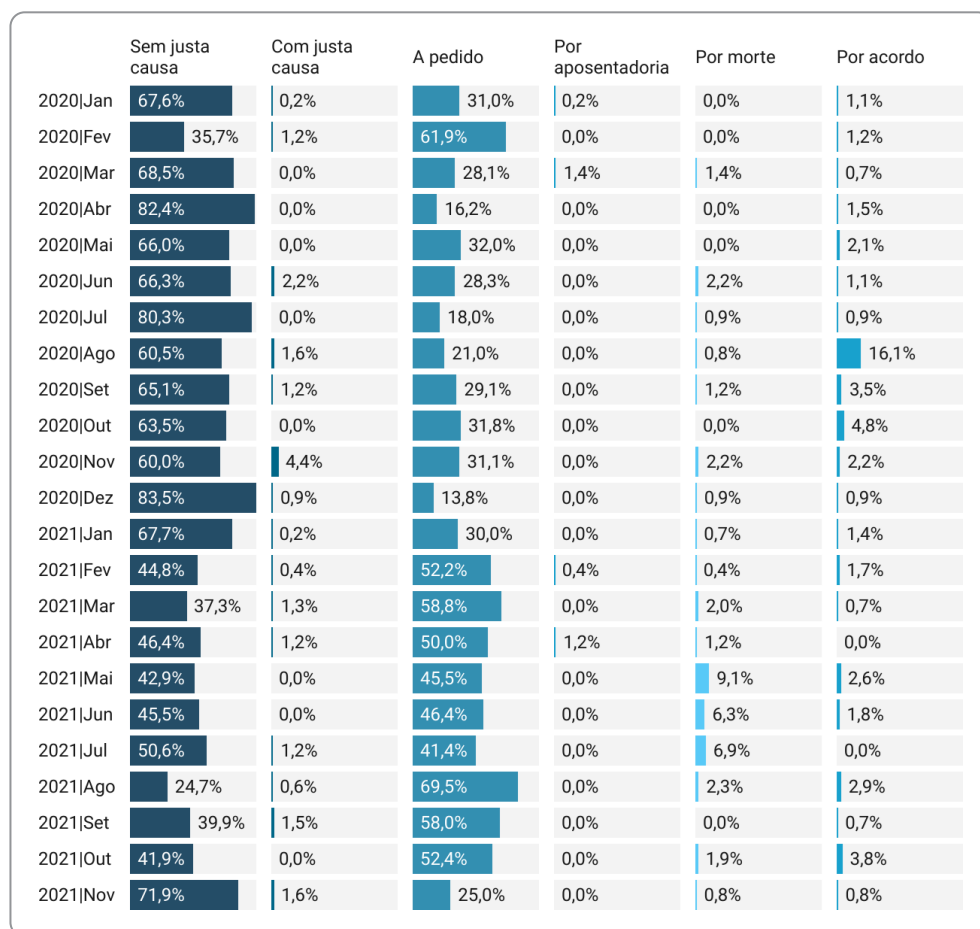


Fonte: MTPS/Caged, 2017-2019.

Com os dados do Novo Caged para 2020 e 2021 (figura 3), notamos que a pandemia causou algumas mudanças no quadro de desligamentos. O peso dos desligamentos sem justa causa parece ter sido menor para os meses que se seguiram, e algumas situações específicas chamam a atenção. Em fevereiro de 2020, por exemplo, 61,9% dos desligamentos foram a pedido, mais que o dobro do percentual de janeiro do mesmo ano (31%). Durante 2020, após março especialmente, o peso dos desligamentos sem justa causa voltou a crescer, apesar de os desligamentos a pedido terem sido expressivos. Chamam a atenção os desligamentos por acordo entre empregado/a e empregador/a em agosto de 2020: representaram 16,1% do total de desligamentos.

Em 2021, um fator importante é o aumento do peso dos desligamentos a pedido, que chegaram a superar os desligamentos sem justa causa de fevereiro a junho de 2021 (em abril de 2021, por exemplo, representaram 50% do total de desligamentos só nessa modalidade). O peso do desligamento sem justa causa só voltou a aumentar em novembro de 2021 (71,88%). Os outros tipos de desligamento apresentaram a mesma característica: os com justa causa foram inexpressivos, assim como os de aposentadoria. Cabe destacar os desligamentos por morte durante a pandemia, que, em maio de 2021 representaram 9,1% no total de desligamentos, seguidos por 6,3% em junho e 6,9% em julho do mesmo ano (figura 3). Por certo o retorno às aulas presenciais no momento mais dramático da pandemia contribuiu para o aumento dos desligamentos por morte entre os/as professores/as.

Figura 3: Desligamentos por tipo de movimentação, professores do ensino básico privado – Pernambuco, 2020-2021



Fonte: MTPS/Novo Caged, 2020-2021 (microdados).

Por fim, é importante observar a remuneração dos/as professores/as do ensino básico privado. Utilizamos aqui os dados do Caged de 2014 a 2019 para examinar possíveis impactos em um primeiro momento. Nota-se que, em geral, o salário de admissão era inferior ao de desligamento (tabela 4). Além disso, a remuneração média era baixa, sendo pouco superior ao salário mínimo legal.

Tabela 4: Remuneração média mensal para docentes do ensino privado admitidos e desligados – Pernambuco, 2014-2019

Mês/ano	Admitidos	Desligados	Mês/ano	Admitidos	Desligados
jan/14	885,03	893,67	jan/17	1.619,99	1027,06
fev/14	974,06	939,03	fev/17	1.091,50	1204,98
mar/14	1.006,84	904,75	mar/17	951,83	947,08
abr/14	793,90	905,44	abr/17	891,32	1074,32
mai/14	678,50	831,27	mai/17	1.142,29	1108,30
jun/14	690,84	1.344,41	jun/17	1.110,51	1236,82
jul/14	673,57	1.002,13	jul/17	993,85	1195,68
ago/14	906,21	949,95	ago/17	963,82	1095,24
set/14	820,67	933,52	set/17	931,84	1310,49
out/14	796,58	1.067,59	out/17	989,90	1351,16
nov/14	916,79	1.353,57	nov/17	1.067,69	1275,77
dez/14	846,46	1.186,46	dez/17	1.810,89	1074,73
jan/15	1.253,72	1.018,40	jan/18	1.159,42	1249,34
fev/15	936,20	1.147,91	fev/18	1.003,47	1272,65
mar/15	1.008,62	881,06	mar/18	942,39	1145,01
abr/15	898,76	889,15	abr/18	945,60	1310,12
mai/15	1.280,09	987,36	mai/18	1.037,41	1062,62
jun/15	836,56	1.005,81	jun/18	1.019,36	995,60
jul/15	794,05	1.073,28	jul/18	1.679,54	1639,93
ago/15	1.044,39	901,17	ago/18	989,83	1407,84
set/15	1.010,59	866,09	set/18	1.172,01	1227,49
out/15	955,24	1.163,28	out/18	1.454,87	1192,77
nov/15	866,86	1.041,65	nov/18	1.101,33	1351,85
dez/15	816,42	1.195,40	dez/18	419,25	1450,74
jan/16	1.339,13	987,55	jan/19	1.205,94	1090,74
fev/16	1.192,99	1.141,36	fev/19	1.214,80	1022,78
mar/16	858,11	911,20	mar/19	946,26	1081,24
abr/16	885,07	1.092,08	abr/19	953,43	1207,19
mai/16	928,84	903,97	mai/19	961,56	1128,73
jun/16	823,38	922,84	jun/19	1.691,06	1296,48

Mês/ano	Admitidos	Desligados	Mês/ano	Admitidos	Desligados
jul/16	983,79	963,27	jul/19	1.240,70	1593,57
ago/16	935,13	1.236,38	ago/19	1.949,44	1215,59
set/16	949,47	1.022,15	set/19	1.062,32	1552,04
out/16	888,47	1.290,68	out/19	1.120,23	1442,40
nov/16	959,93	1.944,54	nov/19	1.507,95	1755,57
dez/16	746,92	1.003,02	dez/19	1.195,44	1469,29

Fonte: MTPS/Caged, 2014-2019 (microdados).

Não foi possível analisar os salários no período 2020-2021, anos da pandemia, pois os microdados do novo Caged apresentaram problemas na extração da informação sobre rendimentos.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar os possíveis impactos da Reforma Trabalhista de 2017 e da pandemia da COVID-19 sobre a categoria dos/as professores/as do ensino básico privado de Pernambuco, com ênfase na movimentação de contratos de trabalho, impactos das novas modalidades contratuais, possíveis impactos na remuneração e impactos na saúde.

Foi possível determinar que há uma dificuldade em avaliar possíveis impactos da Reforma Trabalhista no total de vínculos, visto que a categoria apresenta movimentação própria, e que a conjuntura do mercado de trabalho depende de outras variáveis, além das mudanças nas condições de contratação da força de trabalho. Com relação aos novos tipos de contrato e desligamento, pudemos observar que não houve uma penetração forte, especialmente do contrato de trabalho intermitente (apesar de, em setembro de 2020, ocorrer admissão em quantidade grande na categoria). Sobre os possíveis impactos na remuneração, notamos, na remuneração média nominal, que os rendimentos de admissão foram inferiores aos de desligamento, e que a remuneração foi, em média, baixa.

No período relativo à pandemia, pudemos observar que ela impactou o mercado de trabalho dos/as professores/as do ensino básico privado de Pernambuco; é possível que tenha diminuído a rotatividade das contratações, mas ampliou os desligamentos a pedido e por morte. Cabe, como ressaltado mais acima, observar outros impactos da pandemia e da Reforma em ocasiões futuras.

Recebido em: 03/08/2022; Aprovado em: 07/10/2022.

Notas

- 1 Para mais informações sobre a regulação do trabalho entre 2003 e 2014, ver KREIN, José Dari. A regulação do trabalho entre 2003 e 2014: tendências conflitantes. In: SALAS, Carlos *et al* (Orgs). *Trabalho e regulação em perspectiva comparada*. São Carlos: EdUFSCar, 2017.
- 2 Filgueiras (2021, p. 74) mostra que a desocupação e a subutilização da força de trabalho em 2017 eram de respectivamente 12% e 23,6%, em 2018 11,6% e 23,8% e em 2019 11,2% e 23,3%. Além disso, os postos de trabalhos criados durante esse período não são atribuídos às novas modalidades de contratação, assim como, após a reforma, a informalidade continuou a crescer no total da ocupação do país.
- 3 A proposta do Governo Federal era de R\$ 200,00, e o congresso, especialmente a oposição, tentaram aumentar para R\$ 500,00, e vendo a aprovação, o Governo quis dar a palavra final, escolhendo os R\$: 600.

Referências

- BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRIDI, Maria Aparecida. A pandemia da Covid-19: crise e deterioração do mercado de trabalho no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, 2020.
- CAVALCANTI, Pedro & CAVALCANTI, Matheus. Reforma Trabalhista de 2017: impactos nas movimentações contratuais dos docentes do ensino básico privado do Nordeste. In: *ENCONTRO NACIONAL DA ABET*, XVII, 2021, Uberlândia. Anais..., Uberlândia, ABET, 2021.
- CHAHAD, José Paulo Zeetano. Reforma trabalhista de 2017: mudanças nas negociações coletivas e na organização sindical. *Temas de Economia Aplicada*. São Paulo: Informações FIPE, jan. 2018.
- CHAHAD, José Paulo Zeetano. Reforma trabalhista de 2017: principais alterações no Contrato de Trabalho. *Temas de Economia Aplicada*. São Paulo: Informações FIPE, out. 2017.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, Pierre *et al*. *A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo*. São Paulo: Elefante, 2021.
- FILGUEIRAS, Vitor Araújo. As promessas da Reforma Trabalhista: combate ao desemprego e redução da informalidade. In: KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de & FILGUEIRAS, Vitor Araújo (Orgs.). *Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019, p. 13-52.
- FILGUEIRAS, Vitor Araújo. "É tudo novo", de novo: as narrativas sobre grandes mudanças no mundo do trabalho como ferramenta do capital. São Paulo: Boitempo, 2021.
- GALVÃO, Andreia. *Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 2007.
- GALVÃO, Andréia *et al*. Dossiê reforma trabalhista. In: TEIXEIRA, Marilane Oliveira *et al* (Orgs.). *Contribuição crítica à reforma trabalhista*. Campinas, SP: Unicamp/IE/Cesit, 2017, p. 19-113.

GOMES, Darcilene C & CHAGAS, Yasmin. Dinâmica do emprego e das relações de trabalho: impactos da Reforma Trabalhista no ensino básico em Pernambuco. *X encontro da Rede Estrado Brasil*, Recife, set. 2019.

KREIN, José Dari. A regulação do trabalho entre 2003 e 2014: tendências conflitantes. In: SALAS, Carlos *et al.* (Orgs.). *Trabalho e regulação em perspectiva comparada*. São Carlos: EdUFSCar, 2017, p. 57-122.

KREIN, José Dari. Balanço da reforma trabalhista do governo FHC. In: PRONI, Marcelo Weishaupt & HENRIQUE, Wilnês (Orgs.). *Trabalho, mercado e sociedade: o Brasil nos anos 90*. São Paulo: UNESP/Campinas, SP: Unicamp, 2003, p. 279-322.

KREIN, José Dari & OLIVEIRA, Roberto Vêras de. Os impactos da Reforma nas condições de trabalho. In: KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de & FILGUEIRAS, Vitor Araújo (Orgs.). *Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019, p. 127-154.

KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de & FILGUEIRAS, Vitor Araújo (Orgs.). *Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019.

LEONE, Eugenia; TEIXEIRA, Marilane & BALTAR, Paulo. Impactos da reforma trabalhista sobre o mercado de trabalho. In: KREIN, José Dari *et al* (Orgs.) *O trabalho pós-reforma trabalhista (2017)*. vol. 1. São Paulo: Cesit, 2021, p. 78-113.

MANZANO, Marcelo. Impactos econômicos da reforma trabalhista. In: KREIN, José Dari *et al* (Orgs.) *O trabalho pós-reforma trabalhista (2017)*. vol. 1. São Paulo: Cesit, 2021, p. 56-77.

MARTELLO, Alexandre & GERBELLI, Luiz Guilherme. Série histórica do emprego formal não pode ser comparada com novo Caged, dizem analistas. *Portal g1*. Online, 28 de abril de 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/04/28/serie-historica-do-emprego-formal-nao-pode-ser-comparada-com-novo-caged-dizem-analistas.ghtml>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

NORONHA, Eduardo Garuti. O Modelo Legislado de Relações de Trabalho no Brasil. *VI Encontro Nacional de Estudos do Trabalho*, Abet, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & PEREIRA JÚNIOR., Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: POCHMANN, Marcio & OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia*. Brasília: Positiva/CNTE, 2020, p. 207-228.

OLIVEIRA, Roberto Vêras de. Trabalho intermitente: a que veio? Para onde vai? In: MACAMBIRA, Júnior *et al.* (Orgs.). *Desmonte do estado e das políticas públicas*. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, 2020, p. 263-286.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz & ROCHA, Bruno Gilga Sperb. A história da ilegitimidade da Lei n. 13.467/17. In: SOUTO MAIOR, Jorge Luiz & SOUTO SEVERO, Valdete. *Resistência: aportes teóricos contra o retrocesso trabalhista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 15-28.

Condição do trabalho docente: *experiências de professores/as do ensino médio*

The condition of teaching work:
experiences of high school teachers

Condición del trabajo docente:
experiencias de profesores/as de secundaria

 **SUE ELEN LIEVORE***

Rede Municipal de Ensino da Serra, Serra- ES, Brasil.

RESUMO: O presente artigo analisa a constituição da categoria docente como classe trabalhadora no contexto de desmonte dos direitos sociais, notadamente a partir de 2016. Para tanto, apresenta e discute dados de uma pesquisa realizada entre 2019 a 2021, coletados em entrevista semiestruturada junto a 12 professores/as e um *survey* respondido por 204 docentes de ensino médio de uma rede pública de ensino. Na experiência desses/as professores/as, é possível perceber que demonstram disposição para constituírem-se como classe, na medida em que refletem sobre suas condições de vida e trabalho, reconhecem a relevância e aderem aos instrumentos de luta coletiva constituídos historicamente pela classe trabalhadora na defesa de uma educação pública e de qualidade.

Palavras-chave: Política Educacional. Trabalho Docente. Classe social.

ABSTRACT: This article analyzes the constitution of the teaching category as a working class in the context of the dismantling of social rights notably from 2016 onwards. To do so, this research presents and discusses data from a survey carried out between 2019 and 2021, which was collected through a semi-structured interview with 12 teachers and a survey answered by 204 high school teachers from a

* Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino da Serra. Secretária executiva no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. *E-mail:* <suelievore@gmail.com>.

public-school network. In the experience of these teachers, it is possible to perceive that they demonstrate willingness to constitute themselves as a class as they reflect on their life and working conditions, recognize the relevance and adhere to the instruments of a collective struggle historically constituted by the working class in defense of a public and quality education.

Keywords: Educational Policy. Teaching Work. Social class.

RESUMEN: Este artículo analiza la constitución de la categoría docente como clase trabajadora en el contexto del desarme de los derechos sociales, especialmente a partir de 2016. Para ello, presenta y discute datos de una búsqueda llevada a cabo entre 2019 y 2021, recolectados en una entrevista semiestructurada a 12 docentes y una encuesta respondida por 204 profesores/as de secundaria de una red pública de enseñanza. La experiencia de estos/as docentes permite percibir que demuestran voluntad de constituirse como clase, en la medida en que reflexionan sobre sus condiciones de vida y de trabajo, reconocen la pertinencia y se adhieren a los instrumentos de lucha colectiva históricamente constituidos por la clase trabajadora en defensa de una educación pública y de calidad.

Palabras clave: Política educativa. Trabajo docente. Clase social.

Introdução

A literatura do campo da política educacional revela o impacto das transformações operadas no contexto histórico atual, em que reformas neoliberais procuram inibir a ação coletiva e organizada dos/as trabalhadores/as, assim como intensificam a precarização do trabalho docente. Essas reformas são orientadas pelos princípios da Nova Gestão Pública – NGP, que são pautados na racionalidade do mercado e remetem a uma perspectiva de gestão escolar de controle e responsabilização dos/as professores/as pelo desempenho discente, sem considerar as condições objetivas de realização do ato de ensinar.

Desde o último quartel do século XX, *grosso modo* caracterizado pelas reformas neoliberais e pela crise da sociedade salarial – e, mais recentemente, pelas mudanças na lei trabalhista e a pandemia da COVID-19 –, projetaram-se mais mudanças nas relações de trabalho, que fragilizam a organização dos/as trabalhadores/as. A Reforma Trabalhista aprovada em 2017 representa a desproteção social do/a trabalhador/a, pois permite o

crescimento da terceirização, a ampliação dos contratos temporários, intensificando a precarização do trabalho e o enfraquecimento do poder dos sindicatos (KREIN, 2018). No campo educacional, de forma atrelada ao contexto de golpe institucional e político de 2016, a reforma do ensino médio representa esse retrocesso, na medida em que permite a contratação de profissionais sem formação em licenciatura para atuarem como professores/as (considerando apenas a experiência profissional) e a redução das disciplinas curriculares que tendem a inverter a prática docente assentada na titulação da carreira. Além disso, a reforma promove a interferência de grupos privados na educação pública, induz políticas de formação esvaziadas dos fundamentos da educação e incentiva a adoção de critérios meritocráticos para premiação e punição das escolas (FREITAS, 2018).

Mas é bom lembrar que essas reformas são enfrentadas por uma categoria com memória de lutas por melhores condições de trabalho e por uma escola pública, laica, gratuita e democrática. Portanto, podemos entender que os/as professores/as têm uma experiência social próxima dos/as demais trabalhadores/as, pois se organizam coletivamente em associações, sindicatos e adotam os instrumentos de luta constituídos pela classe trabalhadora, como protestos, greves etc. (VICENTINI & LUGLI, 2009).

No atual momento de desmonte do direito ao trabalho e à educação, é fundamental recompor as experiências de organização dos/as trabalhadores/as como dispositivo de luta e resistência coletiva. Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis recuperar historicamente os processos de organização e luta coletiva empreendidos pela categoria docente, conhecer como os/as docentes vivem na atualidade, refletem e agem, para identificar as experiências dos/as trabalhadores/as e observar o quanto se aproximam ou se afastam de uma consciência de classe, em um mundo cada vez mais adverso à organização social. Ou até mesmo para identificar as ‘sementes plantadas’, como reações organizadas ao que está posto para a escola pública.

Este artigo objetiva refletir sobre as tensões que perpassam a constituição histórica da classe trabalhadora docente no Brasil – o processo de *fazer-se classe*.

Aspectos históricos dos direitos sociais no contexto brasileiro e formas de resistência

A sociedade brasileira passou a conviver com mecanismos de proteção social aos/as trabalhadores/as, característicos da sociedade salarial, somente no final do século XX. Importa ressaltar que essa proteção se configurou eminentemente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/1988. Esse marco legal foi aprovado a partir da ampla mobilização social de associações, entidades sindicais e movimentos sociais, sendo uma conquista relevante. A perspectiva de ampliação dos direitos sociais abre uma janela histórica para a diminuição das desigualdades sociais pujantes na sociedade brasileira, e os/

as trabalhadoras/as docentes são atores/atrizes nesse processo em busca de direitos sociais e educacionais. Mas esse percurso não se deu de maneira linear e nem progressivamente.

Colocar o marco analítico na década de 1990 é importante, porque foi um período marcado pela reestruturação produtiva global, com uma agenda do Estado voltada para o recuo das conquistas legislativas impressas na CF/1988. As políticas educacionais foram marcadas pela lógica da Nova Gestão Pública, que orientou um projeto reformista assentado nos princípios relacionados à produtividade, excelência, eficácia e eficiência, a partir de uma concepção de escola como local da “gestão do trabalho e da pobreza” (OLIVEIRA, 2000; 2004). É notável também, nesse período, a interferência de organismos internacionais como o Banco Mundial de Reconstrução e Desenvolvimento – BM no planejamento e financiamento das políticas educacionais (OLIVEIRA, 2000). Esse processo indica um distanciamento da concepção da educação como direito social a ser estabelecido de forma igualitária e com qualidade, numa perspectiva assentada na garantia de uma formação humana e cidadã.

Diante dos ataques à educação pública como direito social, a luta dos/as trabalhadoras/as docentes foi fortalecida pela alteração do caráter político – ressalvadas as tensões nesse processo – das associações de professores/as, que foram transformadas em sindicatos, sob a coordenação nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, bem como pela atuação das associações científicas que organizavam os professores/as do ensino superior em nível nacional, por exemplo, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Andes. Os/as professores/as do ensino superior, no âmbito da Andes, buscavam produzir, discutir e divulgar diagnósticos, análises, críticas e formulações de propostas voltadas para implementação de uma educação pública e de qualidade. As associações de professores/as da educação básica, inicialmente, focavam suas reivindicações na pauta salarial e, progressivamente, foram incorporando pautas políticas em suas lutas (SAVIANI, 2008). Dessa forma, os/as professores/as buscavam desenvolver atividades coletivas que os aproximassem das famílias e dos/as estudantes, fortalecendo a identificação com a comunidade escolar e a reflexão em torno dos problemas e de ações que pudessem ser adotadas diante da realidade vivida (SOUZA, 1993).

Na década de 1990, as assembleias realizadas pelos sindicatos chegavam a reunir seis mil professores/as e denunciavam o alinhamento dos governos à lógica neoliberal que, aplicada ao serviço público, prejudicava a garantia ao direito à educação pública e de qualidade. Da mesma forma que os/as demais trabalhadores/as, os/as professores/as vivenciavam o arrocho salarial, a flexibilização das relações de trabalho, a extinção de postos de trabalho e a terceirização. O ataque à educação pública e de qualidade é observado também pela redução de vagas na educação de jovens e adultos (OLIVEIRA, 2005). A experiência sindical fortaleceu o debate público, sendo o direito à educação incorporado por amplos setores sociais a partir de diferentes sentidos, o que confere sua centralidade nas disputas políticas no campo educacional e no processo de luta de classes ainda hoje.

A prática docente de compartilhamento de experiências marca a dimensão coletiva do trabalho docente, o que traz a identificação de interesses comuns em um determinado contexto social e político vivido em relação com os projetos pedagógicos da escola pública. Se, por um lado, as políticas neoliberais tentam impor valores vinculados a individualização e competição, por outro, o ato educativo é caracterizado pela convivência com os valores da coletividade e por trocas de experiências. Não obstante as disputas tensionadas no quadro de avanço neoliberal, as experiências fortalecem a atuação dos sindicatos docentes, das entidades acadêmicas e dos movimentos sociais que atuam em defesa da escola pública, guiadas pelos princípios e valores democráticos. Dessa forma, no contexto da década de 1990, tais entidades se organizaram de forma a influenciar a implementação de políticas educacionais que pudessem garantir os avanços postos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse sentido, os/as docentes se organizaram para interferir na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional – LDB, aprovada como Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (CURY, 2016).

Essa atuação institucional marcou a experiência social da categoria docente e indica um comportamento como classe, fortalecida pelo reconhecimento do direito a sindicalização e greve estabelecido na CF/1988 e garantido a partir da constituição dos sindicatos municipais, estaduais e da CNTE vinculada à Central Única dos Trabalhadores – CUT. Nesse movimento, importa registrar que, em 1993, a sindicalização da área da educação no âmbito do setor de serviços da CUT correspondia a 31% do total de sindicalizados/as (RODRIGUES, 2011). Historicamente, a atuação institucional das entidades sindicais docentes na década de 1990 indica uma mudança cultural na atuação política da categoria, assim como ocorreu com os/as demais trabalhadores/as na mesma década. Como marco desse processo, registram-se importantes conquistas que remetem aos princípios constitucionais democráticos no corpo da Lei n. 9.394/1996, quais sejam: a determinação de que a educação escolar seja vinculada ao mundo do trabalho e à prática social; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais; valorização dos/as trabalhadores/as docentes; a gestão democrática do ensino público; e a garantia de padrão de qualidade.

Nos anos 2000, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva buscou desenvolver um planejamento de forma mais integrada entre os entes federativos, com o objetivo de conferir uma perspectiva mais sistêmica da educação. No entanto, a implementação de políticas mais articuladas entre o governo federal e os estados e municípios esbarrou em problemas estruturais que atravessam o Estado brasileiro, por exemplo, as tradicionais práticas políticas assentadas no patrimonialismo, no clientelismo e nos limites orçamentários dos entes federativos (FERREIRA, 2015; 2013); ademais, houve a interferência de organizações do setor privado subordinando os sistemas municipais de ensino aos seus interesses (FONSECA, FERREIRA & SCAFF, 2020). Os limites orçamentários dos estados e municípios

também causavam prejuízo ao planejamento da educação e à implementação de mecanismos de proteção social no âmbito das relações de trabalho. Os avanços alcançados nesse período resultaram dos esforços coletivos dos movimentos sociais e sindicais da educação, que obtiveram conquistas legislativas importantes voltadas à valorização dos profissionais da educação como, por exemplo, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei n. 11.738, de 2008. Mas as desigualdades regionais e a ausência de um financiamento adequado dificultaram a implementação dessas políticas de valorização, sobretudo em um país onde estava instalado o quadro de precarização do trabalho docente.

Em 2014, durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2014) – após um longo período de tramitação e intensa participação dos movimentos sociais, entidades sindicais e demais setores da sociedade civil –, um importante passo foi dado na tentativa de corrigir essas disparidades. A aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), em especial das metas 15, 16, 17, 18 e 20, pôde induzir a implementação de políticas de valorização dos/as trabalhadores/as docentes, assegurando a formação em nível superior de todos/as professores/as em curso de licenciatura; a equiparação do rendimento médio do magistério ao dos/das demais profissionais com escolaridade equivalente; e a elaboração de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica, a partir dos critérios estabelecidos na Lei do Piso n. 11.738/2008 (AUGUSTO, 2015). A meta 20 prevê ainda a ampliação do investimento público em educação pública, de forma a atingir 10% do Produto Interno Bruto – PIB, mecanismo considerado fundamental para o cumprimento das metas contidas no Plano, principalmente nas diretamente relacionadas às políticas de financiamento da educação básica, de continuidade do Fundeb e de implementação do Custo Aluno Qualidade – CAQ (CURY, 2018).

Mesmo diante da intensa pressão social para a garantia do direito social a uma educação pública e de qualidade, alguns governos ainda preferem ignorar os princípios legislativos e não demonstram disposição em negociar com a categoria docente. É o que percebemos em alguns estados brasileiros nos quais a categoria realiza movimentos grevistas reivindicando o cumprimento da Lei do Piso n. 11.738/2008 e é atacada por um aparato midiático que criminaliza a luta dos/as professores/as (CERQUEIRA, 2014). Esse fato revela a indisposição de alguns governos em garantir os direitos sociais estabelecidos na CF/1988, tanto de uma educação pública e de qualidade quanto do direito à greve.

Desmonte dos direitos sociais no contexto brasileiro

Os direitos sociais tornaram-se ainda mais ameaçados desde o golpe político, jurídico e parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff (2014-2016) (SILVA FILHO, 2018). Assim como em outros países da América Latina, o golpe foi uma estratégia utilizada para derrubar os governos que investiam em políticas sociais de combate às históricas

desigualdades sociais, para, enfim, atender aos interesses econômicos transnacionais de apropriação da riqueza nacional do país.

O golpe serviu para fortalecer as políticas de cunho neoliberal, e o governo de Michel Temer (2016-2018) atuou de forma a privilegiar os interesses da classe dominante, com a adoção de medidas que retiraram os direitos da classe trabalhadora. A primeira medida foi a aprovação de um novo regime fiscal, que estabeleceu um limite para os investimentos da União nas políticas públicas ao longo dos próximos 20 anos. Ao mesmo tempo em que o governo restringiu os investimentos nas políticas públicas, ignorou as despesas financeiras realizadas para pagamento de juros e amortização da dívida pública, que consomem 45% do orçamento geral da União (DIEESE, 2016, s/p).

Nesse contexto, foi aprovada a reforma trabalhista que ampliou as possibilidades de trabalho temporário e flexibilizou as relações de trabalho nas empresas terceirizadas, alterando substancialmente a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, marco histórico na conquista da proteção social e dos direitos dos/as trabalhadores/as (KREIN, 2018). Os mecanismos de proteção laboral conquistados pelos/as trabalhadores/as ao longo do século XX foram desmontados a partir de um discurso de ‘inovação’ e de necessidade de ‘respostas mais ágeis’ às instabilidades da economia globalizada. Na prática, a flexibilização das relações de trabalho representa a desproteção dos/as trabalhadores/as em face da uma grave crise do capital.

O desmonte dos direitos sociais objetiva enfraquecer a solidariedade entre os/as trabalhadores/as e, no campo educacional, afeta tanto os/as estudantes quanto os/as professores/as. A reforma do ensino médio, aprovada por meio da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pode ser citada como exemplo desse processo, pois procura induzir a implementação de políticas educacionais assentadas na lógica da Nova Gestão Pública (BRASIL, 2017). Essa reforma pode ser caracterizada como uma ofensiva da classe dominante para adequar a formação dos/as jovens brasileiros/as à lógica do trabalho flexível e restringir seu acesso a uma educação pública de qualidade, alinhada aos interesses da classe trabalhadora e voltada para a integração “de forma orgânica e consistente das dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar” (KUENZER, 2017, p. 333). A reforma do ensino médio afeta os/as professores/as por meio de políticas que induzem ao acirramento da precarização do trabalho docente, porque traz no seu bojo a quebra da noção de carreira e de formação profissional, quando flexibiliza o trabalho, o currículo e autoriza o ‘notório saber’.

Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018, a lógica neoliberal foi intensificada e o Estado brasileiro deixou de atuar na mediação dos conflitos de interesses entre classes, atuando de forma a favorecer somente os que estão no topo da pirâmide de renda e riqueza (DIEESE, 2019, s/p). A atuação sistemática do atual governo busca desconstruir os direitos sociais por meio de tentativas sucessivas de alteração da CF/1988 e da imposição de medidas autoritárias e inconstitucionais (AMARAL *et al*, 2021).

Com relação às políticas educacionais, as ações do governo Bolsonaro apontam para o fortalecimento de uma concepção educacional vinculada aos preceitos neoliberais de organização social, assentados na defesa de uma escola voltada para a produção de serviços educacionais com o objetivo de atender os desejos dos indivíduos livres em suas escolhas. As escolas, assim como as demais instituições públicas, devem ser pautadas “pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional” (LAVAL, 2019, p. 109). O discurso de modernização alinhado a esse projeto pretende eliminar as dimensões políticas da escola pública, relacionadas aos conflitos de interesses, valores e ideais, transformando o capital ético educacional num simples recurso privado de escolha pessoal, que vale tanto quanto qualquer outro, a partir do cálculo das competências e da mensuração dos desempenhos (LAVAL, 2019).

No contexto mais recente, a pandemia da COVID-19 favoreceu os processos de retirada de direitos e precarização do trabalho docente, pois intensificou alguns processos que já eram observados, como a substituição dos/as trabalhadores/as por máquinas programadas para diminuir a intervenção humana, como plataformas, aplicativos e teletrabalho (SANTOS & JAKOBSEN, 2020). A necessidade de interrupção das aulas de forma presencial fez com que gestores/as e profissionais da educação adotassem, de forma abrupta, o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto – em muitos casos, sem o suporte técnico necessário e sem planejamento. Essa nova realidade escancarou as desigualdades sociais e educacionais relacionadas à falta de acesso dos/as estudantes e dos/as docentes a suportes tecnológicos, além da situação de vulnerabilidade vivida pelas famílias. Os/as docentes precisaram buscar outras formas de ensino, assentadas na variedade de materiais didáticos e de avaliações, que privilegiassem a participação ativa dos/as estudantes. Esse esforço resultou numa sobrecarga de trabalho para os/as docentes, considerando-se a necessidade de formação para a preparação de aulas não presenciais e que grande parte dos/as estudantes não dispunham de equipamentos adequados voltados para o ensino remoto, sendo demandado mais tempo do/a professor/a para o preparo dessas atividades não presenciais.

Se considerarmos que grande parte da categoria docente é composta por mulheres que ainda são as principais responsáveis pela realização das tarefas domésticas, temos uma dimensão do quanto o trabalho das professoras, em especial das mães, foi intensificado. Ademais, considerando-se a questão geracional, podemos inferir que, para as professoras com mais idade, o esforço pode ter sido ainda maior, pois à medida que aumenta a faixa etária dos/as docentes, fica mais difícil o trabalho com tecnologias digitais. Em que pese todo o esforço dispendido pelos/as docentes, a pesquisa coordenada por Gestrado (2021) revela que esses/as consideram que sua atividade realizada de forma virtual não atendeu às necessidades dos/as estudantes, e que grande parte desses/as docentes acredita que os conteúdos trabalhados de forma remota deverão ser retomados (OLIVEIRA & JUNIOR, 2020).

Segundo os/as docentes entrevistados/as em nossa pesquisa, a realidade atual afeta a experiência social da categoria que, no contexto de radicalização das políticas neoliberais, terá suas condições de trabalho pioradas e seus direitos ignorados, sendo necessária a realização de estudos que analisem essa nova realidade, com o objetivo de pontuar os retrocessos, para buscar formas de diminuição dos efeitos perversos desse contexto.

Nesse quadro, outra pesquisa (FCC, 2021) busca identificar o sentimento dos/as professores/as com relação ao futuro e observa que isso passa pela esperança da valorização da atividade docente e da escola pública pelas famílias. Pois, com a pandemia, as famílias compreenderam melhor a complexidade do ato educativo e a importância das aulas presenciais com a mediação do/a professor/a. Por outro lado, com relação aos governos, a perspectiva dos/as docentes é a de que ocorra uma intensificação do processo de desvalorização do trabalho, já vivida por meio de ampliação da educação a distância; de redução do salário e aumento do trabalho; pela ausência de financiamento nas condições estruturais das escolas. Existem também os/as docentes que acreditam que nada vai mudar e que tudo continuará como antes (FCC, 2021).

Na atualidade, tornou-se frequente a demissão de muitos/as docentes ou a não renovação dos contratos temporários de trabalho, “jogando esses professores num mar de incertezas e inseguranças devido à ameaça do desemprego e/ou da ausência de remuneração” (SILVA, 2020, p. 597). Diante dessa situação, os sindicatos docentes vêm se mostrando fundamentais no questionamento das demissões nos diferentes estados e municípios, por meio de ações judiciais que buscam reverter esse ataque ao direito social básico da remuneração salarial conquistada pelos/as trabalhadores/as (SILVA, 2020).

O questionamento dessa realidade, tanto por parte dos/as professores/as quanto pelas entidades sindicais, só é possível graças às experiências sociais dos/as trabalhadores/as organizados/as como classe trabalhadora, que permitiram a constituição de uma consciência de classe assentada na defesa dos direitos sociais básicos, considerados imprescindíveis para a coesão social nos limites do modo de produção capitalista.

Perspectivas de luta e organização coletiva da categoria docente

Historicamente, o coletivo de docentes aponta que as mudanças educacionais necessárias à garantia de uma educação pública e de qualidade perpassam o debate político sobre o projeto educacional para o país. Por isso, a categoria docente, como classe, organiza-se em sindicatos, realiza assembleias, atos, greves, dentre outras ações de luta, com o objetivo de reivindicar melhores condições de vida e trabalho, que interferem na qualidade da educação e estão relacionadas às reais necessidades da escola pública.

Os dados da nossa pesquisa revelam a intensa jornada de trabalho vivida pelos/as professores/as que, em alguns casos, ultrapassa os limites de 44 horas semanais fixados

na CLT para os/as trabalhadores/as. De acordo com as entrevistas realizadas, observamos que essa experiência é compartilhada pelos/as professores/as participantes da pesquisa e atinge tanto os/as que atuam sob o vínculo de trabalho estatutário quanto sob o vínculo de contrato temporário; tanto os/as que atuam há muito tempo na docência quanto os/as que atuam há menos tempo. Os dados do *survey* revelam que 44% dos/as participantes da pesquisa declararam trabalhar entre 40 a 50 horas semanais. Essa intensa carga horária de trabalho, comprovada por meio de várias pesquisas, provoca prejuízos à saúde dos/as profissionais. Por exemplo, Sadi Dal Rosso (2010) identificou jornadas de trabalho de 60 a 70 horas semanais que fazem crescer os problemas de saúde física e emocional dos/as professores/as, pois os/as docentes estão submetidos/as a horas de trabalho que não são remuneradas, como “correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas nas escolas” (DAL ROSSO, 2010, s/p).

Os nossos dados revelam ainda que as professoras vivem uma intensificação ainda maior, pois entre os 51% dos/as respondentes que declararam realizar a maior parte das tarefas domésticas em suas casas, 33% são professoras e 18% são professores. Tais dados nos permitem confirmar que os/as docentes são trabalhadores/as com uma vida profissional intensa qualitativa e quantitativamente. Afinal, trata-se da natureza de um trabalho não material que se desenrola em interação com outro ser humano e com uma carga horária pesada.

Com relação aos salários recebidos pelos/as professores/as, considerando-se o valor do salário-mínimo em 2019, de acordo com o Dieese (2019), parte dos/as respondentes ao *survey* (59%) informou que recebe entre 2 a 4 salários mínimos, ou seja, entre R\$ 1.996,01 a R\$ 3.992,00. No que se refere à renda familiar dos/as professores/as da amostra, os percentuais relacionados aos rendimentos encontram-se mais distribuídos, sendo que 46% dos/as respondentes ficam entre 4 a 7 salários-mínimos, ou seja, entre R\$ 3.992,01 a R\$ 6.986,00, também considerando-se o valor do salário-mínimo em 2019, de acordo com o Dieese (2019).

Os dados do *survey* revelam o sentimento de insatisfação dos/as professores/as entrevistados/as com relação aos salários recebidos (70%), por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho e, em última análise, com a possibilidade de qualquer pessoa viver uma vida digna. É interessante observar que esse sentimento é compartilhado tanto pelas professoras quanto pelos professores, tanto pelos/as jovens quanto pelos/as mais velhos/as, pelos casados/as e pelos/as solteiros/as, pelos/as que atuam há mais tempo e pelos/as que atuam há menos tempo no magistério, tanto pelos/as que se encontram trabalhando sob o vínculo efetivo quanto sob o temporário, pelos/as que possuem nível de formação em graduação quanto os/as que possuem pós-graduação, *lato e stricto sensu*. Ou seja, a insatisfação é geral.

Colabora para esse sentimento o não cumprimento dos reajustes previstos na Lei do Piso n. 11.738/2008, em comparação com o salário-mínimo estipulado pelo Dieese, representando perdas entre 46,5% em 2009 a 65,3% em 2018 (STOCKMANN, 2021). Esses

dados revelam que, assim como os/as demais trabalhadores/as brasileiros/as, também os/as professores/as vivem uma desvalorização salarial histórica que prejudica o acesso à melhoria de sua condição social. Esse processo revela a precariedade da constituição da sociedade salarial no Brasil, pois apenas 35% dos/as professores/as participantes da pesquisa se aproximam/recebem o valor do salário-mínimo estipulado pelo Dieese, sendo o percentual ampliado para 72%, quando considerada a renda familiar.

Quando os/as professores/as foram perguntados/as sobre as reivindicações que mais mobilizam os/as docentes, a questão salarial foi mencionada por nove entrevistados/as, indicando que os/as professores/as percebem e compartilham a experiência do empobrecimento que os aproxima. Nesse sentido, pontuamos que os/as docentes identificam que a defesa da valorização salarial pelos/as professores/as é forte, capaz de mobilizar amplamente a categoria, e indica que os/as professores/as sentem a precariedade em suas condições de vida e demonstram uma disposição para se organizar e lutar coletivamente, com o objetivo de reivindicar uma melhor remuneração, que lhes dê condições de viver e trabalhar de forma mais satisfatória. Essa é uma reivindicação histórica da categoria docente (VICENTINI & LUGLI, 2009) e pode ser constatada por meio dos dados do *survey*, quando 81,5% dos/as docentes, ao serem questionados/as sobre as ações mais necessárias para melhoria da qualidade do trabalho docente, indicam o recebimento de melhor remuneração.

Os dados do *survey* também comprovam que a natureza pedagógica do trabalho docente exige do/a professor/a um engajamento político com a formação cidadã. Os/as professores/as indicaram o grau de importância dos objetivos educacionais, sendo considerados como muito importantes aqueles voltados para “desenvolver a criatividade e o espírito crítico dos/as estudantes” (86%), “preparar os/as estudantes para a vida em sociedade” (84%), “transmitir conhecimentos atualizados e relevantes” (76%) e “promover a formação cultural” (72%). Tais dados revelam aspectos progressistas na atividade docente, na medida em que os/as professores de nossa amostra demonstram compreender que, para desenvolver o pensamento crítico, ou seja, para que os/as estudantes tenham condições de refletir e agir na sociedade em que vivem, é necessária a apropriação das ferramentas de reflexão e ação constituídas historicamente. Isso significa que é preciso que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado (FANFANI, 2007). E, ainda, podemos inferir que os/as docentes reconhecem a relevância da escola pública no contexto de desigualdades sociais, quando 53% assinalaram como muito importante o objetivo educacional de “promover a integração entre grupos sociais e economicamente desiguais”.

Outros dados indicam uma perspectiva emancipadora dos processos educativos e do trabalho, como os relacionados aos posicionamentos dos/as docentes: 80% concordam com a expressão “o/a professor/a deve contribuir para o desenvolvimento da consciência política e social dos estudantes”; 76% acreditam que “o/a professor/a deve ter consciência

do seu compromisso político com o país”; 71% que “os/as professores/as devem comprometer-se com a democratização social e política do país”; e 53% entendem que “os/as professores/as refletem sobre a situação socioeconômica do país”.

Por outro lado, a crise de múltiplas vertentes que afeta a sociedade contemporânea eleva a escola a uma condição de ‘educar’ também para a socialização primária, a qual é da competência da família. A ausência ou fragilidade das instituições delegam à escola um papel acima de suas reais responsabilidades, o que pode explicar o alto índice de respondentes que entendem ser necessário cumprir o papel de desenvolver ‘comportamentos morais’ quando, dentre os/as respondentes, 83% indicam como muito importante/importante “criar hábitos de comportamento” e 82% assinalam “transmitir valores morais”. Nesse sentido, tais dados revelam a permanência das ideias relacionadas a educação moral – que deveriam estar circunscrita à esfera familiar – como finalidade clássica remetida à escola pública, que pode se sobrepor aos aspectos vinculados à instrução, com o objetivo de ‘moralizar’ a sociedade (FANFANI, 2007).

Os dados indicam que a categoria docente considera as dimensões vocacionais, políticas e técnicas para o exercício da profissão docente a partir das identidades diferenciadas (FERREIRA, 2007), constituídas no exercício da profissão docente, ou seja, não há o abandono da noção de trabalho vocacionado, mas a inserção da perspectiva de classe. Tais aspectos compõem o contexto contraditório de constituição dos/as docentes como classe trabalhadora.

Outros aspectos influenciam esses movimentos, como as mudanças observadas nas políticas educacionais e suas interferências no trabalho docente, percebidas pelos/as docentes participantes da pesquisa: uma entrevistada e um entrevistado relataram perceber processos de individualização provocados pela adoção de políticas educacionais com princípios do gerencialismo, induzindo à competição e ao adoecimento dos/as professores/as. A entrevistada relaciona esse contexto às medidas que restringem o acesso de estudantes aos conteúdos nas escolas de ensino médio (como a reforma do ensino médio), aos ataques aos/as professores/as, bem como à censura com relação ao debate sobre desigualdades sociais, raciais e de gênero, estimulada pelo movimento ‘Escola sem Partido’.

Com relação ao programa do ‘Escola sem Partido’, 70% dos/as respondentes assinalaram a opção “o programa é desnecessário, pois no exercício docente a prática política está intrínseca e é preciso garantir a autonomia didática e pedagógica do/a professor/a”. Nesse sentido, a ausência de gestão democrática é apontada por uma entrevistada como um aspecto que interfere no trabalho docente, uma vez que dificulta a transparência nas ações na escola e o trabalho coletivo. Os/as docentes participantes da pesquisa também demonstram valorizar os espaços coletivos de debate quando, no *survey*, 58% assinalam o “tempo dedicado ao trabalho coletivo entre os/as professores/as” como um dos três aspectos mais urgentes a serem melhorados nas unidades de ensino.

Foram indicados os reais problemas da escola pública quando os/as docentes apontaram, no *survey*, as ações mais necessárias para melhoria da qualidade do trabalho: “reduzir o número de alunos/crianças por turma” (66%); “receber melhor remuneração” (81,5%) e a necessidade de melhoria das “condições físicas das salas de aula” (52%); “condições dos equipamentos de televisão, vídeo, som e mídias digitais” (47,5%). Ainda com relação às condições de trabalho, o processo de feminização da categoria docente é indicado por uma entrevistada como um fator que pode influenciar na baixa remuneração recebida pelos/as professores/as. Tal percepção corrobora pesquisas realizadas anteriormente, que relacionam o ingresso massivo de mulheres à queda do prestígio e da remuneração em determinados campos de trabalho (YANNOULAS, 2011).

É sabido que o fazer-se da classe trabalhadora docente é um processo gradual e recente no Brasil, mas também de grande complexidade, haja vista o caráter histórico da profissão e da natureza do trabalho. Por isso, consideramos mais apropriado entender a constituição da classe como *em construção*, que sofre reveses políticos impostos pelo contexto neoliberal, mas com possibilidades reais de organização coletiva – como reação ao desmonte da carreira que vem ocorrendo, progressivamente, nos diferentes sistemas educacionais, mesmo em graus e ritmos diferenciados.

Nesse sentido, alguns dados contribuem para a análise da percepção dos/as docentes relativa aos instrumentos de organização e luta, constituídos historicamente pela classe trabalhadora. Com relação à avaliação da atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o trabalho docente, os dados do *survey* revelam o seguinte: 64,5% indicam como insatisfatória; 32,5% como pouco satisfatória; 2,5% como satisfatória; e 0,5% como muito satisfatória. E, ainda, 63,5% dos/as respondentes indicam que não são filiados/as ao sindicato; 17,5% que são filiados/as, mas não participam das ações e decisões; 12,5% informaram que são filiados/as e participam esporadicamente das ações e decisões; e 6% indicaram que são filiados/as e participam ativamente das ações e decisões. A baixa filiação sindical dos/as participantes da pesquisa pode estar relacionada às políticas de enfraquecimento dos sindicatos desenvolvidas desde a década de 1990, na esteira da primeira onda neoliberal.

Ocorre também um sentimento de afastamento do sindicato das demandas reais da escola, indicado por nove entrevistados/as. Apesar disso, dois entrevistadas e um entrevistado indicaram que permanecem filiados/as à entidade e que participam de suas ações, revelando uma disposição em continuar participando, por compreenderem que as conjunturas mudam e que a única saída para o/a trabalhador/a é a organização e a participação no sindicato.

Mesmo diante desse contexto de baixa participação sindical, três entrevistadas indicaram as mobilizações de 2017/2018 como formas de participação e contribuição para a organização da luta dos/as professores/as. Outra entrevistada indicou que participa de seminários, congressos, coletivos, partido político, entre outros espaços. Tais experiências podem contribuir para a aproximação dos/as docentes, entre si e junto aos demais trabalhadores/as, numa perspectiva de constituição de uma consciência de classe.

Os/as respondentes do *survey* consideram a contribuição das seguintes estratégias de luta na defesa dos direitos dos/as professores/as: a organização por escola (85%), a participação nas assembleias (74%), as greves (73%), as paralisações parciais (73%) e os protestos realizados junto com outros/as trabalhadores/as (72%). Dessa forma, podemos inferir que os/as docentes participantes de nossa pesquisa valorizam os instrumentos de agitação/manifesterção e propaganda tradicionalmente constituídos na cultura política da classe trabalhadora.

No que se refere à participação das professoras, um entrevistado e uma entrevistada ressaltaram as dificuldades para que elas participem das atividades sindicais e assumam as direções, por conta do machismo vivido no interior dos lares, em razão da sobrecarga de trabalho geralmente assumido pelas mulheres e da ausência de espaços coletivos de organização e formação política organizados pela entidade sindical. Tal percepção está relacionada ao fato, já indicado em outras pesquisas, da carência de discussões acerca das relações de gênero, tanto na sociedade quanto na educação e também nos sindicatos (FERREIRA, 2015).

Considerações finais

Observamos em nossa pesquisa que a categoria docente percebe a intensificação e a precarização do trabalho que realiza, valoriza a experiência de organização coletiva e acredita nos instrumentos e nas estratégias de luta constituídas historicamente pela classe trabalhadora para a defesa dos direitos trabalhistas, contra as políticas neoliberais que pioram as condições de vida e trabalho. Nesse sentido, podemos inferir que, no atual contexto histórico, de profundas mudanças sociais, há na categoria docente padrões em suas relações, ideias e instituições (THOMPSON, 1987), que apontam para uma organização em forma de classe, alinhada às experiências e à memória de organização e luta, constituídas historicamente pela classe trabalhadora.

Em contraposição às políticas educacionais que pioram suas condições de vida e dificultam a implementação de uma educação pública e de qualidade, os/as docentes consideram a relevância da organização e da luta sindical, quando valorizam os instrumentos de manifestação e propaganda tradicionais da cultura política da classe trabalhadora. E ainda, quando percebem o afastamento do sindicato, indicam sua importância e relevância para a ação coletiva da categoria docente em defesa do direito a uma educação pública, de qualidade e de melhores condições de trabalho e vida.

Recebido em: 03/08/2022; Aprovado em: 07/10/2022.

Referências

- AMARAL, Nelson Cardoso *et al.* O Fundeb permanente em tempos de desconstrução e de esvaziamento: mobilização e um basta veemente. *Educ. Soc.*[on line], Campinas, v. 42, 2021.
- AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 13.005/2014*. Brasília: Senado Federal, 2014.
- BRASIL. *Lei n. 13.415/2017*. Brasília: Senado Federal, 2017.
- CERQUEIRA, Beatriz da Silva. Experiências recentes na luta sindical em Minas Gerais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & MELO, Savana Diniz (orgs.). *Sindicalismo docente: desafios e perspectivas*. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014, p. 362-380
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 10, n. 20, p. 03-17, 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, 2018.
- DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela. & VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Nota Técnica PEC n. 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos*. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2019/notaTec203Previdencia.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Nota Técnica PEC n. 06/2019: a desconstrução da seguridade social*. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- FANFANI, Emilio Tenti. *La Condición Docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina, 2007.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 545-566, 2015.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi & OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 253-270.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, 2007.
- FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi & SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, 2020.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, 2018.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). *Educação escolar em tempos de pandemia*. 2021. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 3 nov. 2021.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. Trabalho docente em tempos de pandemia. 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempo-de-pandemia/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 77-104, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.* [on line], Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educ. Soc.* [on line], Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, Dalila & JUNIOR, Edmilson Pereira. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & POCHMANN, Márcio (orgs.). *A devastação do trabalho*. Brasília: Gráfica e Editora positiva: CNTE e Gestrado, 2020, p. 207-228.

RODRIGUES, Iram Jácome. *Sindicalismo e política: a trajetória da CUT (1983 a 1993)*. São Paulo: Ltr, 2011.

SANTOS, Artur Henrique; JAKOBSEN, Kjeld. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & POCHMANN, Márcio (org.). *A devastação do trabalho*. Brasília: Gráfica e Editora Positiva/ CNTE / Gestrado, 2020, p. 9-29.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da Silva. Justiça de Transição e Usos Políticos do Poder Judiciário no Brasil em 2016: um Golpe de Estado Institucional? *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 2018.

SILVA, Amanda Moreira da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, Nova Iguaçu, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020.

SOUZA, Aparecida Neri. *Sou professor, sim senhor!* Representações, sobre o trabalho docente, tecidas na politização do espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 1993.

STOCKMANN, Daniel. Políticas de Financiamento da Educação no Brasil: impasses para a valorização docente. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, v. 11, n. 4, 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa I: a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VICENTINI, Paula Perin & LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 271-292, 2011.

Movimento sindical docente na Bahia: *a luta contra a precarização na rede pública de ensino na pandemia*

Teacher union movement in Bahia:
the fight against precariousness in the public education network during the pandemic

Movimiento sindical docente en Bahía:
la lucha contra la precariedad en la red de educación pública en la pandemia

WESLEN SANDRO MOREIRA SANTOS*

Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

CELIA TANAJURA MACHADO**

Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste texto é estudar as estratégias do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia – APLB-Sindicato durante a pandemia da COVID-19, ao identificar riscos a trabalhadores e trabalhadoras em educação. Como caminho metodológico, realizou-se análise documental dos informativos produzidos pelo sindicato e pelo governo, entre março de 2020 até a retomada das aulas em 2021 (remota e semipresencialmente). Adotou-se a perspectiva de análise marxista para explicitar a relação do par dialético essência e aparência. Concluiu-se que as informações obtidas pela APLB-Sindicato junto aos/as professores/as da rede pública de ensino subsidiaram inúmeros debates e negociações com o governo estadual, desde 2020, durante a pandemia; além disso, podem dar suporte à formulação de políticas

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia. Professor da Rede Estadual da Bahia e diretor do departamento jurídico do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia. *E-mail:* <weslen.agenda@gmail.com>.

** Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Grupo de estudos e pesquisas em Gestão, Trabalho e Educação. *E-mail:* <celia.tanajura@gmail.com>.

públicas para a educação e estreitar o diálogo entre gestores/as estaduais e representantes da categoria. *Palavras-chave*: APLB-Sindicato. Pandemia da COVID-19. Educação básica.

ABSTRACT: The objective of this text is to study the strategies of the Union of Workers in Education of the State of Bahia – APLB-Sindicato during the COVID-19 pandemic through the identification of risks to workers in education. As a methodological path, a document analysis about the information produced by the union and the government from March 2020 to the return of classes in 2021 (remote and hybrid) was carried out. The perspective of Marxist analysis was used to explain the relationship between the dialectic pair essence and appearance. It was concluded that the information obtained by the APLB-Sindicato from public school teachers has supported numerous debates and negotiations with the state government since 2020 during the pandemic. In addition, the data can support the formulation of public policies for education and strengthen the dialogue between state managers and representatives of the category.

Keywords: APLB-Sindicato. COVID-19 pandemic. Basic education.

RESUMEN: El objetivo de este texto es estudiar las estrategias del Sindicato de los Trabajadores de la Educación del Estado de Bahía – APLB - Sindicato durante la pandemia de COVID-19, al identificar los riesgos para los trabajadores de la educación. Como ruta metodológica, se realizó un análisis documental de la información producida por el sindicato y el gobierno, entre marzo de 2020 y el reinicio de clases en 2021 (a distancia y semipresencial). Se adoptó la perspectiva del análisis marxista para explicar la relación entre el par dialéctico esencia y apariencia. Se concluyó que las informaciones obtenidas de los/as docentes de escuelas públicas por el APLB-Sindicato han sustentado numerosos debates y negociaciones del gobierno estatal, desde 2020, durante la pandemia; además, pueden apoyar la formulación de políticas públicas para la educación y fortalecer el diálogo entre los/as gestores/as estatales y los/as representantes de la categoría.

Palabras clave: APLB-Sindicato. Pandemia de COVID-19. Educación básica.

No final de 2019, o mundo começava a entender as verdadeiras dimensões da COVID-19, sendo que várias informações desencontradas deixavam um rastro de preocupações. Algumas notícias diziam que era ‘alarde’, outras, que seria algo bastante preocupante, além, é claro, de diversas teorias da conspiração. Pouco a pouco, o tema passou ser uma companhia diária em todos os canais de comunicação. Até que, em 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS reconheceu que o mundo estava diante de uma pandemia. Esse fato fez com que, aos poucos, o distanciamento social se tornasse uma realidade quase global. No Brasil não foi diferente.

A partir de março de 2020, com a declaração do estado de pandemia em relação à Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), gradativamente os estados brasileiros iniciaram interdição das atividades de circulação de pessoas e indicação de isolamento social. As atividades educacionais dos distintos níveis e modalidades foram suspensas em meados daquele mês, assim que os estados começaram a publicar seus decretos locais (CASTIONI *et al*, 2021, p. 01).

Os desafios impostos pela nova conjuntura, em virtude da pandemia, impactaram duramente a educação: aulas suspensas, indefinições, incertezas quanto à duração de tudo aquilo. A escola parou. Aos poucos, uma gigante estrutura educacional começou a se movimentar e procurar caminhos e respostas para tantos questionamentos, enfrentado novos desafios. No estado da Bahia, uma parte das escolas da iniciativa privada iniciou aulas mediadas por ferramentas tecnológicas, ainda com a crença de que a emergência de saúde com distanciamento social seria algo breve – o que não foi.

As redes públicas de ensino estadual e municipais demoraram um pouco mais para reagir ao tamanho dos acontecimentos, principalmente em virtude das suas realidades tão adversas: infraestrutura tecnológica insuficiente nas escolas, nas casas dos/as professores/as e dos/as estudantes, as tantas perdas de trabalhadores/as e entes queridos, o desemprego, a fome... Em registro feito pela Central Única dos Trabalhadores – CUT Brasil, na matéria da jornalista Rosely Rocha publicada em 22 de setembro de 2020, o ex-ministro da Educação, cientista político, filósofo e professor Renato Janine Ribeiro, assim analisou a situação:

Na pandemia as escolas privadas ministram aulas remotamente dentro do possível, mas é para quem pode pagar. No setor público tem ‘n’ problemas: professores sem equipamentos, alunos sem equipamentos para acompanhar, não tem pacote de dados, quando acompanha é com celular do pai, da mãe, que nem sempre estão disponíveis. Eles também não têm ambiente físico adequado para prestar atenção (RIBEIRO, s/d apud ROCHA, 2020).

O choque das possíveis mudanças, a retomada das aulas nas redes municipais e a possibilidade de que isso ocorresse na rede estadual fizeram com que um conjunto de denúncias e queixas chegasse ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia – APLB-Sindicato, entidade que representa os/as professores/as da educação básica da rede estadual e de vários municípios da Bahia, incluindo a capital, Salvador.

Diante de tantas incertezas e questionamentos, a APLB-Sindicato percebeu possíveis riscos aos/as professores/as e indícios de precarização das condições de trabalho. Havia, então, um aparente cenário de retirada de direitos e indefinições sobre as obrigações das partes envolvidas. Não se viam compromissos dos governos estadual e municipais, como o pagamento de custos de internet e aquisição de equipamentos de mediação tecnológica para que professores/as ministrassem aulas *online*.

Com o intuito de melhor compreender as demandas apresentadas pelos/as docentes, a APLB-Sindicato realizou diversas consultas, por meio de questionários eletrônicos; as respostas retornaram com indicativos de possíveis situações-problema, envolvendo o trabalho de professores/as nas redes estadual e municipais. Essas informações municiaram com dados a direção da APLB-Sindicato, que pautaram boa parte das reuniões de negociação com representantes dos governos estadual e municipais.

Assim, o objetivo deste texto é discutir as estratégias adotadas pela APLB-Sindicato, a partir dos resultados das consultas realizadas pela entidade, que constatou riscos reais ao trabalho de professores/as e aos/as trabalhadores/as em educação da rede pública estadual de ensino da Bahia. Como caminho metodológico, foi adotada a análise documental dos informativos produzidos pela APLB-Sindicato e por diferentes órgãos dos governos federal e estadual, entre março de 2020 e dezembro de 2021, para explorar não a aparência do fenômeno investigado, mas a sua essência, sua estrutura e sua dinâmica, anotando seus significados para a carreira dos/as professores/as da rede pública de educação básica da Bahia.

APLB-Sindicato: história e caracterização

A APLB-Sindicato é a entidade sindical que representa trabalhadores/as em educação no estado Bahia, sendo uma das maiores entidades de representação de educadores/as do Brasil, com 90 mil filiados (FONSECA, 2022). Com grande capacidade de capilarização, a APLB-Sindicato está estruturada de maneira a possibilitar o seu enraizamento no estado. Conforme consta no site da entidade, atualmente tem sede própria, localizada ao lado do Colégio Central, no centro da cidade de Salvador, e conta com “417 núcleos, 79 delegacias sindicais e 18 regionais em todo o Estado da Bahia” (APLB, 2022).

A APLB foi fundada em 1952 (em 2022, completou 70 anos de existência), como Associação dos Professores Licenciados do Brasil - Seção da Bahia – APLB-BA, conforme registrado em *Movimento dos Professores da Rede Pública na Bahia – 1952-1989*, de autoria de Nilda Moreira Santos (1995). A APLB tornou-se importante agremiação na luta em defesa dos/as professores/as do estado da Bahia especialmente durante o regime militar. De acordo com artigo publicado pela professora Celma Borges (1997), intitulado *Movimento dos Professores Estaduais da Bahia: as lutas dos anos 80*, os anos de 1980 foram fundamentais para o movimento dos/as professores/as:

O grande salto qualitativo é dado, no entanto, por dois fatos políticos que ocorrem no interior do movimento. O primeiro se dá quando a Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB) impedida muitas vezes de promover reuniões em unidades escolares e em outros prédios da Secretaria de Educação, resolve, a partir de 1985, organizar, passo a passo, os professores por suas zonas de trabalho. As zonais (MOREIRA, 1993, p. 142) aglutinam, progressivamente, os professores da capital e do interior do Estado, reunindo-os por grupos nas escolas, ou por bairros, nas grandes cidades, ou ainda em cidades maiores, centrais em relação a outras menores, no interior do Estado. O segundo ocorre quando, na mesma época, há a mobilização da categoria para eleição de representantes da APLB nas escolas, e a criação do Conselho Geral de Representantes da APLB (BORGES, 1997, p. 267).

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, quando se tornou livre a organização sindical aos trabalhadores da educação, a APLB se reorganizou internamente, adquirindo a condição de sindicato em 1989. Ainda de acordo com Borges,

Estas mudanças internas da organização da APLB, estão relacionadas com os dois últimos marcos históricos desta entidade. O primeiro, que se situa no contexto do início dos anos 80, onde a repressão político-ideológica ainda se expressa com intensidade e, que por isso mesmo, provoca lutas pela liberdade e autonomia sindical, com o pressuposto que os trabalhadores devem ser livres e organizados, para decidir sobre suas propostas, reivindicações e ações. O segundo marco, contextualizado na redemocratização do País, após 1985, vem a se caracterizar como democracia sindical, quando há a transformação da Associação em Sindicato (SANTOS, 1993, p. 135). De fato, a partir de 1989, a APLB já não é mais uma associação somente dos professores, mas sim, o sindicato de todos os trabalhadores da área de educação da Bahia (BORGES, 1997, p. 268-269).

A APLB esteve presente em diferentes lutas nacionais e tornou-se sindicato em nove de junho de 1989. Em depoimento da professora Maria José Lima, secretária de imprensa da entidade (1981-1983) e presidente de 1985 a 1990, a transformação da associação em sindicato:

“Era uma necessidade histórica a entidade se transformar em sindicato. A transformação em sindicato, ela vem assim num rastro de esperança de que a institucionalização, com a democratização brasileira, as instituições de fato que a servissem fossem democratizadas. A gente pensava assim: ‘Puxa, sendo sindicato pode-se instalar dissídio na Justiça e mesmo que os governantes, politicamente, não negociem, mas a Justiça julgará e provavelmente obteremos vitórias na Justiça’” (LIMA, 2022).

Desde então, a base sindicalizada da APLB-Sindicato cresceu e se complexificou. Com uma estrutura mais robusta, foi possível, ao longo dos anos, lutar e obter diversas conquistas para categoria. Além da luta salarial, dos debates sobre condições de trabalho e valorização do magistério, o sindicato tem empunhado, com bastante firmeza, as lutas por valores democráticos.

O estado da Bahia possui 417 municípios, localizados em 27 territórios de identidade¹. Com uma população de aproximadamente 13 milhões de habitantes, tem uma realidade sociocultural bastante diversificada, pois além de enorme faixa litorânea, também possui

70% do seu território em região semiárida, cujas condições de vida e trabalho são desafiantes a boa parte da sua população. Entretanto, todos esses municípios têm em comum a existência de escolas públicas. Em cada uma dessas escolas, municipais e estaduais, há trabalhadores/as em educação da rede pública de ensino que seguem as normas estabelecidas pelo sistema de ensino estadual ou pelo respectivo sistema municipal. Em sua maioria, esses/as trabalhadores/as são professores/as. Assim, se os une o mister de serem professores/as, também os diferenciam as lutas que enfrentam junto a gestores/as municipais e estaduais. A APLB-Sindicato representa boa parte desses/as trabalhadores/as. Para a entidade, é desafiador estar presente em cada município defendendo os/as professores/as, sejam da rede municipal de ensino, sejam da rede estadual. Em tempos de pandemia, a capilaridade da APLB-Sindicato foi extremamente importante, pois se tornou referencial de segurança para os/as professores/as desterritorializados/as das suas escolas e salas de aula, após serem empurrados/as, abruptamente, de volta às suas casas, apartados/as dos/as estudantes, mas desde lá, chamados/as a exercer seu labor. Os desafios postos à APLB-Sindicato nesse cenário foram muitos. Na próxima seção, trataremos do tema com o cuidado e a atenção que merece.

A pandemia da COVID-19

Em um mundo dinâmico, cheio de conexões e hiperglobalizado, era improvável que essa máquina econômica e social, funcionando 24 horas por dia, parasse. Salvo poucas exceções, após o anúncio feito pela OMS de que estávamos diante de uma pandemia – causada por uma doença infecciosa denominada COVID-19, cujo agente causador era o coronavírus – SARS-CoV-2 –, comércio, grandes conglomerados industriais e escolas foram fechados. Países decretaram *lockdown*, confinando populações inteiras em suas casas, a fim de evitar a propagação do vírus, que causa infecção respiratória aguda, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Conforme o Guia Epidemiológico publicado pelo Ministério da Saúde do Brasil, em 2021:

O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos (BRASIL, 2022, p. 08).

Esse minúsculo ser produziu um estrago gigantesco: a OMS registrou, até o final de julho de 2022, mais de 526 milhões de casos e seis milhões e 400 mil mortes (OMS, 2022). A ausência de vacinas, a superlotação dos serviços de saúde, a escassez de insumos para tratamento de doentes e de estruturas mínimas para sepultamentos e a paralisia da cadeia

produtiva mundial geraram um cenário de caos, inimaginável em tempos de novas tecnologias e de acelerado desenvolvimento técnico e tecnológico.

No Brasil, em seis de fevereiro de 2020, foi reconhecida a emergência de saúde pública, de importância internacional, e estabelecidas as primeiras medidas para o enfrentamento do coronavírus (BRASIL, 2020). No corpo da Lei, foram apresentados os primeiros conceitos para conduzir a conduta da população:

Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e

II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (BRASIL, 2020).

Nos meses seguintes (maio, junho, julho e agosto de 2020), essa mesma Lei foi modificada, e novas regras passaram a fazer parte da vida da população; o Art. 3º. da Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, passou a apresentar nova redação:

Art. 3º Para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional de que trata esta Lei, as autoridades poderão adotar, no âmbito de suas competências, entre outras, as seguintes medidas:(Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

I - isolamento;

II - quarentena;

III - determinação de realização compulsória de:

a) exames médicos;

b) testes laboratoriais;

c) coleta de amostras clínicas;

d) vacinação e outras medidas profiláticas; ou (Vide ADPF nº 754)

e) tratamentos médicos específicos;

III-A – uso obrigatório de máscaras de proteção individual;(Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

IV - estudo ou investigação epidemiológica;

V - exumação, necropsia, cremação e manejo de cadáver;

VI – restrição excepcional e temporária, por rodovias, portos ou aeroportos, de:(Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

a) entrada e saída do País; e (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

b) locomoção interestadual e intermunicipal;(Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020) (Vide ADI 6343)

VII - requisição de bens e serviços de pessoas naturais e jurídicas, hipótese em que será garantido o pagamento posterior de indenização justa; e

VIII – autorização excepcional e temporária para a importação e distribuição de quaisquer materiais, medicamentos, equipamentos e insumos da área de saúde sujeitos à vigilância sanitária sem registro na Anvisa considerados essenciais para auxiliar no combate à pandemia do coronavírus (BRASIL, 2020).

No estado da Bahia, após o reconhecimento da pandemia pela OMS, em 11 de março de 2020, o governo estadual tomou um conjunto de decisões, utilizando-se de decretos para declarar situação de emergência em todo o território baiano, a saber:

Decreto n. 19.529 de 16 de março de 2020 – Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (BAHIA, 2020a).

Decreto n. 19.549 de 18 de março de 2020 – Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e dá outras providências (BAHIA, 2020b).

Esses instrumentos normativos deixaram claro para a população que, de fato, o Brasil e o mundo estavam diante de um grave problema de ordem pública. Entretanto, na esfera público-midiática, também se experimentou uma grande disputa de narrativas: relatos da imprensa sobre diferentes lugares do Brasil, do mundo e das autoridades de saúde, indicando a letalidade da doença; e opiniões que minimizavam o impacto da doença e não incentivavam as medidas necessárias. Verificou-se no país a ausência de compromisso e responsabilidade do presidente da República e seus/suas seguidores/as, além da insistência diária em desqualificar as medidas sanitárias e promover confusão quando à adoção das normas recomendadas pelo próprio Ministério da Saúde (não se aglomerar, usar máscaras, não utilizar remédios sem comprovação de eficácia científica etc.).

A atitude do governo central do Brasil contribuiu para que o país fosse um dos primeiros colocados quanto aos números de mortes de cidadãos/ãs pela doença, atrasando, em muito, a aquisição do imunizante – que começou a ser aplicado em países europeus em quatro de dezembro de 2020, enquanto no Brasil, as primeiras vacinas chegaram somente em janeiro de 2021, em número insuficiente e para uma parcela da população com maior risco de morte. Ou seja, a maioria da população brasileira teve acesso à vacina apenas a partir do segundo semestre de 2021. No final de julho de 2022, o país registrou quase 34 milhões de infectados, oficialmente registrados, e mais de 678 mil mortes.

Em cruzada contra as medidas de combate ao SARS CoV-2, em 14 de maio de 2020, o presidente Bolsonaro declarou que estávamos em guerra. Tal qual se poderia imaginar,

ele não se referia à questionável metáfora utilizada por outros/as governantes que se referiam à guerra contra a pandemia. Pelo contrário, o presidente Bolsonaro preferiu declarar guerra a governadores/as e prefeitos/as que defendiam a implantação de políticas de isolamento social. Como parte das suas batalhas diárias, Bolsonaro conclamava empresários/as a obstaculizarem as medidas de quarentena. De fato, a guerra anunciada e declarada em 14 de maio já estava em curso desde o momento em que começaram a implementar-se as primeiras medidas de controle da epidemia, agravando-se depois da demissão do ministro da Saúde Henrique Mandetta (CAPONI, 2020, p. 220). Além disso, o governo federal aproveitou-se dos problemas vivenciados com a pandemia para impor cortes aos orçamentos dos ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, quando o correto seria o fortalecimento dessas estruturas para minimizar os prejuízos já acumulados pela população, por conta da suspensão de aulas e do estancamento da produção científica no país. Esse fato foi registrado em nota veiculada no site da Associação de Docentes da Universidade de Brasília – ADUnB:

O governo Bolsonaro reduziu em quase R\$ 5 bilhões o orçamento do Ministério da Educação para 2021. Dando prosseguimento ao projeto de desmonte da educação pública brasileira, o governo bloqueou R\$2,7 bilhões do MEC, que podem vir a ser liberados ao longo do ano a depender do limite do teto de gastos, e vetou outros R\$ 2,2 bilhões, que não serão mais distribuídos. O bloqueio não atinge o pagamento de salários, mas as despesas discricionárias.

Entregue pelo governo em agosto de 2020, a proposta orçamentária de Bolsonaro já trazia um corte de R\$4,2 bilhões em despesas discricionárias, uma redução de 18,2% no orçamento da educação em relação ao ano de 2020. Comparando a dotação inicial da LOA de 2020 à de 2021, houve um encolhimento no orçamento do MEC de, aproximadamente, R\$ 27 bilhões. [...] Para a ADUnB, o governo e os parlamentares desconsideraram as novas demandas de segurança sanitária decorrentes da pandemia com a redução do orçamento. Para um futuro retorno seguro deve haver mais investimento e não a retirada de recursos. Somente assim se poderá garantir o planejamento para a segurança sanitária e infraestrutura no futuro (ADUNB, 2021).

Ao longo de 2021, com a ampliação da cobertura vacinal, as medidas restritivas foram diminuindo e, paulatinamente, indústria, comércio e serviços voltaram a funcionar. As escolas públicas na Bahia já haviam iniciado o trabalho escolar remoto no segundo semestre de 2020, e em 2021, com a segunda dose da vacina disponível, o governo estadual determinou o retorno à presencialidade nas escolas, no modelo híbrido – parte dos/as estudantes iriam à escola, enquanto parte deles/as permaneceriam em casa, recebendo aulas *online*. Entretanto, esse modelo evoluiu rapidamente para o encerramento das aulas remotas, e todos/as os/as estudantes e professores/as com comprovação vacinal foram autorizados/as a retornar às salas de aulas.

Impactos da pandemia na educação

A pandemia trouxe desafios a diversos segmentos socioeconômicos em todo o mundo. A educação foi apenas um deles. Como bem disse o escritor israelense Yuval Harari, no mundo ainda reina, de forma dominante, um modelo de ensino herdado da Revolução Industrial:

A Revolução Industrial deixou-nos como legado a teoria da linha de produção da educação. No meio da cidade, existe um grande prédio de concreto dividido em muitas salas idênticas, cada sala equipada com fileiras de mesas e cadeiras. Ao soar uma campainha você vai para uma dessas salas junto com outras trinta crianças que nasceram, todas, no mesmo ano que você. A cada hora, entra um adulto e começa a falar. São pagos pelo governo para fazer isso. Um deles lhe fala sobre o formato da Terra, outro sobre o passado humano e um terceiro sobre o corpo humano. É fácil rir desse modelo, e quase todo mundo concorda que, a despeito de suas conquistas do passado, ele está falido. Mas até agora não criamos uma alternativa viável, muito menos uma alternativa adaptável, que possa ser implementada no México rural, e não apenas nos sofisticados subúrbios da Califórnia (HARARI, 2018, p. 327).

Com a imposição de isolamento e distanciamento social como estratégias para evitar a contaminação das pessoas e a disseminação do vírus, o modelo lastreado na presença, em um local físico específico e com horários programados foi colocado em xeque. As pessoas não podiam se deslocar tampouco se encontrar, mas a maioria acreditava que seria algo passageiro e não concebia como real o prolongamento daquela situação. Os impactos disso para a educação foram inúmeros, dados os desafios enfrentados por toda a comunidade escolar. Segundo Andréa Vieira, Célia Machado e Diogo de Souza:

No Brasil, a situação de acesso limitado, tanto à internet quanto aos equipamentos que permitem a interação estudante-professor, alinhada às diversidades sociais e regionais, tornaram o processo extremamente complexo. As aulas passaram a ser ministradas e ou transmitidas pela internet, pela televisão ou pelo rádio. Em algumas escolas, o material foi impresso e entregue ou enviado aos estudantes. Os professores tiveram que adaptar as atividades que desenvolviam no ensino presencial a esta nova realidade. Com tantos e diversificados fatores envolvidos, a pandemia da Covid-19 abriu a ferida das limitações da formação, levando governos, gestores e profissionais da educação a buscarem soluções que expuseram o mar de diferenças sociais e de aprendizagem existentes no país. O fato é que não houve preparação prévia, não foi disponibilizada a infraestrutura mínima necessária para que os professores conseguissem produzir materiais e aulas dignas para os seus estudantes. As alternativas adotadas revelaram muito mais dúvidas do que respostas, mais silêncio e menos aprendizagens. A formação anteriormente dedicada aos professores da educação básica já não era suficiente uma nova emergiu em meio às necessidades impostas pela pandemia (VIEIRA, MACHADO & SOUZA, 2020, p. 11).

A interrupção inesperada e abrupta trouxe dados impressionantes sobre os prejuízos causados pelo distanciamento das crianças das escolas. De acordo com a Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, em notícia veiculada no site da organização em

novembro de 2020, 97% dos/as estudantes da América Latina e do Caribe estavam fora das salas de aula. Além disso,

O relatório conclui que a Covid-19 aumentou ainda mais as lacunas de educação entre famílias ricas e pobres na América Latina e no Caribe. Os novos dados do UNICEF mostram que a porcentagem de crianças e adolescentes que não recebem nenhuma forma de educação na região aumentou drasticamente, de 4% para 18% nos últimos meses. As projeções da ONU revelam que a Covid-19 pode tirar até 3 milhões de meninas e meninos a mais da escola na América Latina e no Caribe. “Na América Latina e no Caribe, milhões dos estudantes mais vulneráveis podem não retornar à escola”, disse Berna Asen, diretor regional a.i. do UNICEF para a América Latina e o Caribe. “Para quem não tem computador, internet ou até mesmo um lugar para estudar, aprender em casa se tornou um grande desafio” (UNICEF, 2020).

A pandemia descortinou um conjunto de dificuldades vividas pelas escolas públicas Brasil afora: escolas sem infraestrutura física, falta de acesso à internet e baixa remuneração dos/das professores/as. Além disso, expôs a divisão já denunciada pelos movimentos sociais, referente ao ‘fosso’ que separa os/as alunos/as das intuições públicas e privadas, e o quanto isso cria situações- problema para o futuro desses/as estudantes das escolas públicas. Também durante a pandemia, o grande exemplo dessa distância foi a aplicação da prova do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, em duas modalidades: nos dias 17 e 24 de janeiro de 2021 (versão impressa), com prova presencial, e nos dias 31 de janeiro e 7 de fevereiro de 2021 (versão digital), com prova realizada por intermediação tecnológica. Ainda assim, por ausência de preparação dos/as estudantes das escolas públicas, foi registrada uma grande abstenção:

5,5 milhões eram esperados para a prova impressa. Mais da metade não foi. O primeiro dia teve 51,5% de candidatos faltosos; o segundo dia foi de 55,3%.

96 mil estavam confirmados para o Enem digital. O primeiro dia de prova teve 68% de abstenção, e o segundo dia, 71,3%. Foi a primeira vez que o Inep aplicou uma versão digital da prova (REAPLICAÇÃO..., 2022).

O mesmo ocorreu durante as provas de reaplicação “para quem não pode fazer o exame na data regular. Quem teve COVID ou outra doença infectocontagiosa, ou enfrentou problemas de logística, como salas lotadas ou falta de energia” (REAPLICAÇÃO, 2021). Foi registrado um índice de abstenção de 72,2%, no primeiro dia e de 72,6% no segundo (dias 23 e 24 de fevereiro de 2021).

Estima-se que boa parte das abstenções recaiu sobre estudantes do ensino médio das escolas públicas. Ao perceber os riscos que os/as alunos/as da rede pública estavam correndo, com a perda de oportunidades de acesso ao ensino superior, a APLB-Sindicato, como outras entidades e organizações, ajuizou ação requerendo a suspensão da prova, uma vez que havia um óbvio desequilíbrio entre os dois públicos.

Além do impacto causado pela aplicação do Enem, também se consideraram as dificuldades de estudantes da rede pública no acesso e uso da internet. Conforme resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD-Contínua de 2018/2019, enquanto 98,4% dos/as estudantes brasileiros/as da rede privada utilizaram a internet, entre os/as estudantes da rede pública de ensino, esse percentual foi de 83,7%. As diferenças regionais também foram marcantes: nas regiões Norte e Nordeste, o percentual de estudantes da rede pública que utilizaram a internet foi de 68,4% e 77,0%, respectivamente; nas demais regiões brasileiras, esse percentual variou de 88,6% a 91,3%. Quando se consideraram apenas os/as estudantes da rede de ensino privada, o percentual ficou acima de 95,0% em todas as grandes regiões, alcançando praticamente a totalidade dos/as estudantes nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (IBGE, 2019, p. 8-10).

Outra marca importante desses anos de pandemia da COVID-19 foi a ausência de comando e de orientações do Ministério da Educação. Se não totalmente omisso, o MEC não exerceu papel de destaque quanto à formulação de normativas para amenizar os impactos da suspensão das aulas presenciais para estudantes das escolas públicas brasileiras. Pelo contrário, houve momentos em que criou limitações e possíveis problemas, como o risco de extinção do Fundeb, ou a sua descaracterização, e o episódio do veto do governo federal ao Projeto de Lei n. 3.477, de 2020, que garantiria internet e equipamentos para estudantes e professores/as das escolas públicas. Segundo Rocha (2022): “Para o ex-ministro da educação Renato Janine Ribeiro, embora estados e municípios sejam os responsáveis pela educação básica e o ensino médio, a pandemia da COVID-19 escancarou a falta de coordenação do governo federal quanto à educação brasileira” (ROCHA, 2022).

Na Bahia não foi diferente do resto do mundo e do Brasil: as escolas públicas estaduais e municipais interromperam suas atividades a partir dos decretos do governo do estado. Vale destacar que, no caso das escolas públicas estaduais, o ano letivo mal tinha começado, os horários ainda estavam incertos, faltavam professores/as para algumas disciplinas e a secretaria de educação buscava implementar o Novo Ensino Médio. Tudo isso foi suspenso, e passaram a ser observada toda a sorte de soluções ‘milagrosas’. Em um primeiro momento, cada município, principalmente os que têm sistemas próprios constituídos e conselhos municipais de educação ativos, começaram a tomar decisões isoladas, com base em sua autonomia constitucional, sobre aulas remotas *online*, aquisição de soluções de tecnologias etc.

O governo do estado, por sua vez, regulamentou medidas temporárias para o enfrentamento dessa emergência de saúde pública, com o Decreto n. 19.529/2020, publicado no Diário Oficial do Estado em 17 de março de 2020, suspendendo as aulas nas redes públicas de ensino de Salvador, Feira de Santana e Porto Seguro. No dia 18 de março, o decreto foi ampliado para todos os municípios do estado. O referido decreto foi renovado periodicamente, de acordo com o cenário da pandemia, em atenção à ocupação de leitos e aos óbitos. Alguns municípios emitiram decretos locais, a exemplo de Salvador, em 17 de

março de 2020, também revalidado de tempos em tempos, de acordo com o cenário sanitário e epidemiológico (SANTOS, 2021, p. 242).

Após a emissão desses atos normativos, não houve mais aulas na rede escolar pública do estado da Bahia. Entretanto, um novo movimento foi registrado, inicialmente pela orientação das secretarias de educação para que gestores/as escolares (coordenadores/as pedagógicos, diretor/as e vices) incentivassem mães, pais e estudantes a manter vínculos com a escola. À medida que as informações sobre a doença se tornavam mais claras, em meados do ano de 2020, trabalhadores/as voltaram às escolas para envio de materiais didáticos (elaborados por professores/as em suas casas) aos/as estudantes, além de realizarem entregas de cestas básicas e cartões de auxílio-alimentação para estudantes em situação de vulnerabilidade social, a partir da conversão e uso dos recursos destinados à merenda escolar. Ainda no segundo semestre de 2020, muitas escolas passaram por um período de reestruturação física, adaptando espaços e equipamentos para um eventual retorno das aulas presenciais com base nos protocolos sanitários. Apesar de este ter sido um movimento tímido, cercado de muitos cuidados por conta da agressividade do vírus e a falta de imunização, muitos/as gestores/as escolares tiveram suas vidas ceifadas pela COVID-19.

As ações da APLB: compreendendo a dinâmica e a estrutura do fenômeno

Por se fazer presente em todo o estado, manter uma rede de dirigentes em diversos municípios do estado da Bahia e ter acesso à base, a APLB-Sindicato inteirou-se dos problemas e dilemas que viviam os/as professores/as em todo o estado. Graças a sua grande capilaridade e atuação, a presença da APLB-Sindicato nas redes sociais fez com que a capacidade de escuta das demandas da categoria fosse ampliada. A cada escuta que fazia, ficava claro para a entidade que existia algo preocupante ‘no ar’, principalmente no momento do retorno as aulas no formato remoto, no segundo semestre de 2020. Em virtude das preocupações da categoria, foi necessário que a entidade organizasse as escutas de forma mais estruturada, a fim de ir além das aparências e verificar o que ocorria em cada município, cada escola, na concreticidade do trabalho dos/das professores/as. Ou seja, era necessário buscar a essência, compreender a estrutura e a dinâmica do fenômeno, entendê-lo concretamente e revelar o que ocorria por trás de cada uma das denúncias apresentadas ao sindicato. Nesse sentido, à APLB-Sindicato coube, como indica Christiane Silva, compreender

que a aparência e essência correspondem a uma unidade dialética, o método não abandona o estudo da manifestação aparente do objeto; ao contrário, a investigação que permite captar a essência do objeto revela as relações e múltiplas determinações entre essência e aparência no movimento real da totalidade (SILVA, 2019).

Com a responsabilidade estatutária de representar a categoria e lutar pelos seus direitos, era preciso, como já dito, conhecer os eventuais problemas para pensar as melhores estratégias de defesa. Dessa forma, a APLB-Sindicato deliberou por realizar consultas à categoria em todo o estado, utilizando-se do *Google forms*. Foram realizadas pelo menos cinco consultas, respondidas por milhares de trabalhadores/as, de todos os territórios de identidade da Bahia, residentes em 300 municípios do estado (APLB, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e). Nessas consultas, foram abordados temas com forte impacto na gestão escolar e no trabalho dos/as professores/as: formação, conectividade dos/as profissionais, aspectos emocionais, perspectivas para o futuro, condições de trabalho, estruturas das escolas e informações sanitárias dos municípios e da comunidade escolar. O resultado foi surpreendente, tanto pela quantidade de formulários respondidos (milhares) quanto pelo conteúdo das respostas. As informações obtidas deram suporte para a entidade tratar com os diversos atores sociais (secretarias de educação, gestores/as, trabalhadores/as, imprensa e sociedade) sobre os mais variados temas vinculados à educação, como retorno às aulas presenciais, ensino remoto ou híbrido, condições de trabalho, assédio, jornada de trabalho, formação, despesas com internet e equipamentos, impactos socioemocionais na comunidade escolar, entre outros.

Em mesas de negociação com o governo estadual, representando professores/as das redes públicas estadual e municipais, a APLB-Sindicato reivindicou a possibilidade do retorno às aulas no formato remoto, *online*, em agosto ou setembro de 2020, para estudantes do terceiro ano do ensino médio, em virtude das provas do ENEM. Entretanto, a Secretaria de Estado da Educação, revelando inúmeros problemas infraestruturais e de logística, não atendeu a reivindicação da categoria. O máximo que se conseguiu foi a realização dos chamados ‘aulões virtuais’, exibidos pelo *YouTube* no canal Educação Bahia, às terças e sextas-feiras, de julho a setembro de 2020 (AULÃO, 2020).

Por não haver imunizantes disponíveis para todos, pelo número de mortes e pela grande pressão do governo para o retorno das aulas presenciais, o ano de 2021 começou tenso, com debates permanentes no seio da categoria e com o governo estadual. As vacinas começavam a ser aplicadas, respeitando um conjunto de critérios. Inicialmente foram destinadas a “trabalhadores de saúde, pessoas institucionalizadas (que residem em asilos) com 60 anos de idade ou mais, pessoas institucionalizadas com deficiência e população indígena aldeada” (AGÊNCIA BRASIL, 2021). Os/as trabalhadores/as da educação não estavam incluídos/as nesta primeira fase, tampouco os/as estudantes. O dia 17 de janeiro de 2021 demarcou o início da campanha de vacinação contra a COVID-19 no Brasil: sinônimo de esperança, a data representou o primeiro passo em direção ao fim da pandemia, visto que as vacinas foram primordiais para a diminuição do número de casos graves e de óbitos decorrentes da doença (FIOCRUZ, 2022).

Na Bahia, os/as profissionais da educação começaram a receber a primeira dose da vacina contra o coronavírus no dia 19 de abril de 2021. Entretanto, o ano letivo 2020/2021 já

havia começado em 15 de março, totalmente remoto, *online*. Entre os problemas enfrentados pelos/as professores/as, estava posto o grande desafio de realizarem, de forma contínua, dois anos em um, respeitando carga horária e dias letivos. Sobre este retorno, a subeditora e jornalista Monique Lôbo publicou uma importante matéria no jornal *Correio**:

O início do ano letivo 2020/2021 da rede estadual de ensino na Bahia começa nesta segunda-feira (15) com uma aula magna, às 8h30, com transmissão ao vivo pelo canal da Educação Bahia no Youtube e pelo canal Educa Bahia, na TVE. A aula inaugural, mediada pelo jornalista Raoni Oliveira, será momento de os estudantes conferirem mais informações sobre as atividades pedagógicas e os recursos tecnológicos a serem adotados. [...] O ensino, por enquanto, será de forma 100% remota e vai contemplar todos os alunos da rede estadual, garantiu o governador Rui Costa. A volta do modo presencial não tem data prevista e está condicionada aos parâmetros sanitários relacionados à covid-19 no estado. O planejamento da Secretaria da Educação prevê a realização dos dois anos letivos, 2020 e 2021, até o dia 29 de dezembro, com 42 semanas de aulas, 228 dias letivos e 1.500 horas aula (LÔBO, 2021).

Então, como diz o ditado popular, ‘a porca torceu o rabo’. Pela proposta, o governo montaria um planejamento – muito bom, porém, com alguma distância da realidade; além disso, era claro que parte dessa conta seria paga pelos/as professores/as da rede estadual de ensino, que não receberam qualquer ajuda financeira do governo para se equiparem tecnologicamente em casa, a fim de cumprir a tarefa que lhes fora atribuída. Por outro lado, era muito real a falta de conectividade dos/as estudantes, pela ausência de dispositivos para acompanhar as aulas e realizar as tarefas.

Nos processos de negociação, era tempo de o sindicato voltar à essência do fenômeno, compreender a natureza “daquilo que não se dá a conhecer de imediato” (LIMA, 2008, p. 02). Era preciso sair da aparência e revelar a realidade oculta, que poderia estar obscurecendo os fatos (LIMA, 2008).

Condições de trabalho

Entender a educação como missão obscurece a atividade de professores/as como trabalhadores/as (SANTOS, 2021). Essa relação parece ser óbvia, mas não é. Em algumas categorias de trabalhadores/as, como artistas, atletas e professores/as, tem-se a impressão de que a sociedade vê esses fazeres profissionais como vocação, sem interesses pecuniários, uma vez que exigem entrega e os resultados seriam tão gratificantes a ponto de justificar o trabalho realizado. Na realidade, todos/as esses/as profissionais são trabalhadores/as e, se exercem suas profissões, precisam ser devidamente remunerados/as e ter boas condições de trabalho. No caso dos/das professores/as das escolas públicas, o patrão é o Estado. Portanto, cabe a ele a obrigação de assegurar os direitos devidos a todos/as os/as trabalhadores/as.

Administrar é um ato que implica a utilização racional de recursos para atingir determinados fins. Quando falamos de gestão escolar da escola pública, estamos afirmando que o/a gestor/a terá como objetivo não a obtenção do lucro, ou a simples eficiência administrativa. O desejável deve ser a eficiência pedagógica, a aprendizagem dos/das estudantes, a qualidade de ensino, objetivando a formação de seres humanos emancipados.

Esse aspecto da gestão era essencial no contexto de pandemia da COVID-19. Ao determinar aulas no modelo remoto, além de tomar a decisão diante da necessidade de retorno às atividades escolares (suspensas há quase um ano), era preciso também que o Estado criasse todo o suporte técnico e pedagógico necessário à realização das atividades previstas. Entretanto, na rede estadual de ensino da Bahia, isto não ocorreu. Ou seja, não se tratava simplesmente de determinar o retorno às atividades e informar em que modalidade se daria. Ao governo do estado cabia pensar nos mais variados aspectos implicados na decisão, desde a formação dos/das professores/as até o suporte para que o ecossistema educacional funcionasse.

As universidades federais e estaduais da Bahia² realizaram um levantamento de dados para apurar o perfil das suas comunidades acadêmicas, quanto ao uso de equipamentos e acesso à internet. Essas instituições públicas de ensino superior buscaram reunir elementos para conhecer melhor o perfil socioeconômico dos/das estudantes nelas matriculados para dar suporte às aulas remotas – com bolsas a estudantes sem equipamentos, *chip* com pacote de dados etc. Para iniciar as aulas no segundo semestre de 2020, a UNEB aprovou um plano de conectividade para que os/as estudantes sem boa conexão de internet ou equipamentos necessários pudessem receber o auxílio da universidade. De acordo com entrevista concedida pelo Reitor da UNEB ao *Correio**: “O plano inclui investimento em TI, bolsa para auxiliar na compra de equipamentos, entrega de internet para a comunidade acadêmica. Não podemos deixar ninguém de fora, temos muitos *campi* e nem todos os lugares têm a mesma qualidade de conexão” (VARELA, 2020).

O retorno da educação básica da rede pública do estado da Bahia não se deu da mesma maneira que o das universidades. Isto porque o governo do estado e a Secretaria Estadual de Educação – SEC não levaram em consideração o perfil da comunidade que atendiam e não tiveram o cuidado de realizar qualquer pesquisa sobre ela, pelo menos que se tenha notícia. Esse trabalho foi realizado pela APLB-Sindicato, por meio das consultas, que serão abordadas mais detalhadamente neste texto.

Dessa forma, professores/as e estudantes foram levados/as para um ambiente cheio de novidades e incertezas: novos aplicativos, programas, metodologias e muitas cobranças. Como lidar com tudo isso quando não se tem formação, ambiente de trabalho adequado ou até mesmo equipamentos para realizar as tarefas? O que se deu, na prática, foi uma série de atividades sem muita coordenação, vivenciando-se toda sorte de improvisos. O/A trabalhador/a se encontrou, de fato, em um novo território, para muitos/as, desconhecido, especialmente quando se tratavam de interações pedagógicas mediadas por novas tecnologias. De acordo com Dalila Andrade Oliveira:

As condições de trabalho docente são tradicionalmente estudadas tendo como referência a escola, especialmente sua infraestrutura, os equipamentos que possui, os recursos que oferece. Entretanto, com a situação imposta pela pandemia, que exigiu o distanciamento social e a realização das atividades de ensino remotamente a partir das casas dos próprios docentes, o foco da discussão mudou. Essa realidade inteiramente nova para os docentes, mas também para os gestores educacionais, revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então, que interfere consideravelmente na organização do trabalho pedagógico e que exige novas e diferentes condições de trabalho (OLIVEIRA, 2020, p. 34).

Segundo a APLB-Sindicato, com o início das aulas, denúncias, questionamentos e dúvidas começam a chegar. Nas consultas realizadas, professores/as assim se manifestaram: *“Sou obrigado a usar meu computador e a minha internet?”*; *“Tenho que responder aos alunos pelo WhatsApp mesmo aos sábados, domingos e horários fora do trabalho?”*; *“Estou sofrendo pressão dos gestores escolares para atender a demandas fora do meu horário, isso é assédio moral?”*; *“Não sei lidar com tecnologias e não tenho formação, o que fazer?”*.

Essa inquietude, gerada pela mudança do formato dominante há anos na educação em muito nos lembra Zygmunt Bauman (2001) e sua percepção de *modernidade líquida* – toda a certeza sólida que se tinha nas salas físicas, com as aulas presenciais, reconfiguraram-se na fluidez das aulas *online*, transformando-se em incertezas, inseguranças e poucas respostas.

“Derreter os sólidos” era sentido como derreter minério de ferro para moldar barras de aço. Realidades derretidas e agora fluidas pareciam prontas para serem recanalizadas e derramadas em novos moldes, onde ganhariam uma forma que nunca teriam adquirido se tivessem sido deixadas correndo nos próprios cursos que tinha cavado (BAUMAN, 2001, p. 180).

Questionamentos e inseguranças de todos viraram pontos de pauta nas negociações realizadas entre APLB-Sindicato e o governo do estado. A entidade, munida com as informações obtidas nas consultas, falava com um grande nível de certeza sobre situações reais de precarização do trabalho; elas, agora, não eram meras suposições.

O conjunto de situações e desconfortos verificados se transformaram em pleitos, em reivindicações que encontravam resistência a serem atendidas por parte do poder público, que alegava não existir legislação que obrigasse o pagamento de computadores e internet de professores/as ou o subsídio para estudantes. Todavia, como obscurecido pela aparência, isso não é verdadeiro, uma vez que a ciência do Direito possui uma técnica para preencher lacunas eventualmente identificadas: a chamada *integração jurídica*. O Decreto-Lei n. 4.657 de 1942, art. 4º, determina a forma de preenchimentos das lacunas jurídicas, a saber: *“quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito”* (BRASIL, 1942). Neste sentido, alguns caminhos são claros e poderiam ser defendidos pela SEC; por diversas vezes, o sindicato apresentou essas formulações e a todo o momento elas foram rebatidas nas mesas de negociação, de forma frágil.

Um princípio constitucional importante contido no artigo 206 da Carta Magna, em seu inciso V, trata da “valorização dos profissionais da educação escolar” (BRASIL, 1988). Como poderia haver valorização com tamanha precarização? Além disso, na reforma trabalhista de 2017, inseriram-se na Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT proteções aos/as trabalhadores/as em cenário do teletrabalho:

Art. 75-A. A prestação de serviços pelo empregado em regime de teletrabalho observará o disposto neste Capítulo. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

Art. 75-B. Considera-se teletrabalho ou trabalho remoto a prestação de serviços fora das dependências do empregador, de maneira preponderante ou não, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação, que, por sua natureza, não se configure como trabalho externo. (Redação dada pela Medida Provisória nº 1.108, de 2022).

[...]

§ 9º Acordo individual poderá dispor sobre os horários e os meios de comunicação entre empregado e empregador, desde que assegurados os repouso legais. (Incluído pela Medida Provisória nº 1.108, de 2022)

Art. 75-C. A prestação de serviços na modalidade de teletrabalho ou trabalho remoto deverá constar expressamente do contrato individual de trabalho. (Redação dada pela Medida Provisória nº 1.108, de 2022)

[...]

§ 1º Poderá ser realizada a alteração entre regime presencial e de teletrabalho desde que haja mútuo acordo entre as partes, registrado em aditivo contratual. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

[...]

§ 3º O empregador não será responsável pelas despesas resultantes do retorno ao trabalho presencial, na hipótese do empregado optar pela realização do teletrabalho ou trabalho remoto fora da localidade prevista no contrato, salvo disposição em contrário estipulada entre as partes. (Incluído pela Medida Provisória nº 1.108, de 2022)

Art. 75-D. As disposições relativas à responsabilidade pela aquisição, manutenção ou fornecimento dos equipamentos tecnológicos e da infraestrutura necessária e adequada à prestação do trabalho remoto, bem como ao reembolso de despesas arcadas pelo empregado, serão previstas em contrato escrito. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

Art. 75-E. O empregador deverá instruir os empregados, de maneira expressa e ostensiva, quanto às precauções a tomar a fim de evitar doenças e acidentes de trabalho (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (BRASIL, 2017).

Ainda sobre o tema, o Ministério Público do Trabalho expressou na Nota Técnica – GT COVID 19, publicada em novembro de 2020, diversas orientações para assegurar boas condições de trabalho a professores/as durante o exercício do trabalho remoto, *home office*, em virtude das limitações impostas pelo distanciamento; estabeleceu, como ações necessárias a empregadores/as:

OFERECER apoio tecnológico e orientação técnica permanente e/ou capacitar o corpo docente e discente para realização dos trabalhos de forma remota e em plataformas virtuais, destacando que a orientação e capacitação das(os) alunas(os) somente poderá ficar a cargo da(o) docente quando não redunde em aumento de sua carga horária de trabalho;

RESPEITAR a liberdade de cátedra nos ambientes virtuais, não diferenciando-a de uma sala de aula presencial para fins de ensino e administração do ambiente educacional, devendo-se garantir a permanência exclusiva dos(as) professores(as), auxiliares ou equipe de docentes nas salas virtuais, sendo o ingresso de demais integrantes do quadro escolar (supervisores, diretores) somente permitido, em caráter excepcional e emergencial, com autorização prévia da(o) docente ministrante da respectiva aula;

GARANTIR ao corpo de docentes e discentes com deficiência acesso a todos os equipamentos, recursos de tecnologia assistiva e acessibilidade para que tenham condições plenas para aplicar e/ou acompanhar métodos e técnicas pedagógicas, bem como acesso, entre outros recursos, a intérprete da Libras, legenda oculta e audiodescrição, quando necessários (BRASIL, 2020, p. 1-3).

Ou seja, não havia, em verdade, ausência de amparo jurídico-normativo para a ação do governo do estado quanto ao apoio à comunidade escolar para a realização adequada e efetiva do trabalho remoto; mas houve uma compreensão limitada e proposital, no sentido de atribuir responsabilidades aos sujeitos da escola. Em face desse cenário, a APLB-Sindicato ampliou seus canais de comunicação e passou a receber mais denúncias de todo o tipo de violação. Essas denúncias recebidas da categoria passaram a compor, diuturnamente, a pauta das negociações entre sindicato e governo do estado.

A ação da SEC em resposta às reivindicações apresentadas pela APLB-Sindicato revelou-se como fiscalização dos excessos cometidos por gestores/as escolares, sem, todavia, garantir a estrutura para que professores/as realizassem suas tarefas em suas residências. Isso gerou uma série de situações de vulnerabilidade laboral. Nas consultas realizadas junto à categoria, a APLB-Sindicato apurou que:

aproximadamente 100% dos entrevistados informaram que têm acesso à internet. Cerca de 50% têm acesso a uma internet com qualidade regular, enquanto apenas 40% têm acesso a uma internet de boa qualidade. Quando perguntamos se a escola onde trabalham tem internet, 60,7% disseram que sim, mas os alunos não podem usar.

Os dados mostram ainda que o percentual de professores que não tem formação em TIC's – Tecnologia de informação e comunicação voltada para a Educação é de 73,5%. Cerca de 70% das escolas onde os entrevistados trabalham não tem sala de computadores (APLB, 2020).

Foram intermináveis as reuniões com representantes do estado da Bahia, nas quais a APLB-Sindicato, com base na consulta realizada, denunciou o improvisado e a precarização do trabalho dos/das professores/as. Como resultado, houve grande evasão de estudantes da rede, adoecimento de uma parte da categoria e a efetiva perda acadêmica. Durante

todo o tempo foram pleiteadas a compra de equipamentos, pacotes de dados e a realização de uma formação consistente para professores/as. Em notícia publicada no site *Bahia Notícias*, os problemas apontados pela APLB-Sindicato também foram reconhecidos pela secretaria da educação da Bahia. De acordo com a matéria:

O secretário da Educação destacou que os prejuízos de mais de um ano sem aulas presenciais e a implantação do modelo remoto sem a estrutura totalmente adequada vão reverberar em prejuízos que continuarão sendo sentidos em cinco e até dez anos.

Jerônimo reconhece que há legitimidade dos professores em reivindicar as condições de trabalho e os riscos a eles e outros servidores, mas que há uma “responsabilidade maior” com os alunos que passaram meses sem aulas.

Na Bahia as aulas foram suspensas em março de 2020 e retomadas só um ano depois, em março deste ano, de modo 100% remoto. Em agosto a rede estadual de educação entrou na fase 2 de retomada da educação, com a adoção do ensino híbrido, até que na semana passada o governador Rui Costa anunciou que as aulas seriam retomadas de forma inteiramente presencial.

A decisão foi classificada pela entidade representativa dos professores, a APLB Sindicato, como “precipitada”. Na avaliação do diretor do sindicato, Rui Oliveira, o governador baiano está “totalmente equivocado” em tomar a decisão sem que a pandemia de Covid-19 esteja “completamente controlada”.

Jerônimo afirmou nesta quarta-feira (13) que está ciente da posição do sindicato porque tem acompanhado o tema nas redes sociais e na imprensa, mas ressalta que não houve, até o momento, uma reivindicação oficial da categoria. O secretário ainda acrescentou que a pasta está em diálogo com o sindicato, o “suficiente para eles entenderem a situação” (BAHIA NOTÍCIAS, 2021).

Não bastasse tudo isso, assim que as primeiras doses das vacinas foram aplicadas nos/as profissionais da educação, as pressões para o retorno presencial aumentaram. No limite da tensão e com o apoio da categoria organizada, a APLB-Sindicato estabeleceu, como condição *sine qua non* para o retorno às aulas presenciais, o ciclo de vacinação completa. O fato foi amplamente divulgado pela imprensa baiana.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB) afirmou, no dia 14 de julho, após anúncio do governador Rui Costa sobre o retorno das aulas presenciais, que os professores não irão retornar às salas de aula na próxima segunda-feira (26).

Segundo o presidente do sindicato, Rui Oliveira, isso deve ocorrer somente quando todos os profissionais da área completarem o cronograma de vacinação, o que não deve ocorrer ainda este mês de julho. Na sexta-feira (16), a categoria esteve reunida e manteve a decisão (APLB, 2021).

A categoria decidiu retornar às aulas duas semanas após a aplicação da segunda dose da vacina, quando se considerou ser esta a margem de segurança necessária para a retomada das aulas presenciais:

De acordo com o presidente do sindicato, categoria deve fazer algumas reivindicações. Uma delas é de que todos os trabalhadores sejam imunizados e não tenham cortes de salários.

O presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado da Bahia (APLB), Rui Oliveira, disse nesta sexta-feira (13), que 97% da categoria decidiu pela retomada das aulas semipresenciais na rede estadual de ensino, em setembro. No entanto, uma contra proposta será levada para o Governo da Bahia. [...] Na última quarta-feira (11), o Governo da Bahia e a APLB se reuniram para tentar resolver o impasse sobre a retomada das aulas semipresenciais na rede estadual de ensino. No entanto, as partes não chegaram a um acordo.

Na oportunidade, o sindicato reafirmou a posição de que os professores só vão retornar às salas de aula 15 dias após receberem a segunda dose da vacina contra a Covid-19. A categoria é a favor de manter as aulas online até que todos os profissionais estejam imunizados com as duas doses da vacina contra o novo coronavírus (APLB, 2022).

Essa extensa caminhada gerou aprendizados e apontou alguns riscos que a categoria corre, a exemplo do que ocorre na iniciativa privada, em especial nas universidades: redução de salários, pouca valorização da qualificação, grande parte das disciplinas e ou cursos no modelo do ensino a distância (EaD) e supressão de direitos.

Considerações finais

A gestão democrática não deve ser uma caminhada em linha reta, estanque, como se de um lado houvesse o/a administrador/a e de outro os/as administrados/as – um/a determinando e outros/as obedecendo. A escola é um ambiente vivo, que pulsa, composto de sujeitos que precisam ser, verdadeiramente, envolvidos na gestão escolar. O diálogo com o outro tem que estar no centro da gestão, a construção deve ser coletiva. Construir perspectivas de atualização da legislação e políticas públicas para evitar a precarização, propor atualização das normas e políticas públicas que determinam as condições de trabalho em tempos de atividades desterritorializadas das estruturas escolares, combatendo os riscos da precarização laboral no ambiente escolar – essas devem ser as metas e preocupações constantes dos/as representantes dos/das trabalhadores/as em educação.

Gerir a escola é mediar todas as variáveis do contexto escolar, sejam elas financeiras/orçamentárias ou referentes a relações interpessoais (gestão/professor/a, professor/a/estudante, gestão/comunidade). Em *Aos que fazem a educação pública na cidade*, publicada no Diário Oficial do Município de São Paulo em 1º de fevereiro de 1989 pelo então secretário de educação Paulo Freire, juntamente com o Decreto Municipal sobre o regimento das escolas municipais, foi inscrito:

Uma escola pública popular não é apenas aquela a qual todos tem acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria: e, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar (SÃO PAULO, 1989, p.1).

De toda maneira, as informações obtidas pela APLB-Sindicato junto a professores/as das redes públicas de ensino, além de terem servido para subsidiar os inúmeros debates e negociações realizados desde 2020, durante a pandemia, poderão dar suporte à formulação de um conjunto de políticas públicas para a educação e estreitar o diálogo entre gestores/as estaduais e representantes da categoria. Além disso, podem estabelecer os caminhos e as condições necessárias para reestruturar as escolas públicas, de maneira que consigam enfrentar novos desafios em um mundo que deu saltos neste período pandêmico e que rompeu paradigmas, com a imersão, abrupta, da educação no ambiente *online*. Em referência a um ditado popular, por tudo o que passamos e ainda estamos passando neste período pandêmico, é preciso afirmar que, para professores/as e comunidades escolares públicas da Bahia e em todo o mundo, está sendo necessário ‘trocar o pneu com o carro em movimento’.

Recebido em: 03/08/2022; Aprovado em 07/10/2022.

Notas

- 1 *Território de Identidade* é a unidade de planejamento de políticas públicas, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formados de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos; reconhecido pela população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual (BAHIA, 2022).
- 2 A Bahia possui quatro universidades públicas estaduais, mantidas pelo governo do estado: Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Universidade Estadual de Santa Cruz.

Referências

ADUNB. *Educação é a área mais atingida pelos cortes de Bolsonaro*: Perda do MEC equivale a 30% do total bloqueado no orçamento do Governo Federal para 2021. Disponível em: <<https://adunb.org/conteudo/1520/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-de-bolsonaro>>. Acesso em: 25 jul. de 2022.

AGÊNCIA BRASIL. *Vacinação contra a Covid-19 começa em todo o país*: Ministério da Saúde distribuiu 6 milhões de doses do imunizante, 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-01/vacinacao-contra-covid-19-come%C3%A7a-em-todo-o-pais>>. Acesso em: 24 jul. de 2022.

APLB. *A História da APLB-Sindicato em prosa: 65 anos, muitas lutas e conquistas*, 2017. Disponível em: <<https://aplbsindicato.org.br/a-historia-da-aplb-sindicato-em-prosa-65-anos-muitas-lutas-e-conquistas/>>. Acesso em: 24 jul. de 2022.

APLB. *Trabalhador(a) da educação na Bahia*: resposta nossa pesquisa sobre calendário escolar e ead! , 2020a. Disponível em: <<https://aplbsindicato.org.br/pesquisa-da-aplb-974-dos-trabalhadores-em-educacao-sao-contr-a-retorno-das-aulas-durante-a-pandemia/>> Acesso em: 24 jul. de 2022.

APLB. *Pesquisa da APLB: 97,4 dos trabalhadores em educação são contra o retorno das aulas durante a pandemia*, 2020b. Disponível em: <<https://aplbsindicato.org.br/trabalhadora-da-educacao-na-bahia-resposta-nossa-pesquisa-sobre-calendario-escolar-e-ead/>> Acesso em: 24 jul. de 2022.

APLB. *Pesquisa da APLB: mais de 70% dos professores não tem formação em tecnologia de informação e comunicação*, 2020c. Disponível em: <<https://aplbsindicato.org.br/pesquisa-da-aplb-mais-de-70-dos-professores-nao-tem-formacao-em-tecnologia-de-informacao-e-comunicacao/>> Acesso em: 24 jul. de 2022.

APLB. *Resposta a nossa pesquisa sobre futuro profissional e saúde dos trabalhadores da educação*, 2020d. Disponível em: <<https://aplbsindicato.org.br/resposta-a-nossa-pesquisa-sobre-futuro-profissional-e-saude-dos-trabalhadores-da-educacao/>> Acesso em: 24 jul. de 2022.

APLB. *Pesquisa da APLB revela: Escolas baianas não possuem estrutura para reabrir*, 2020e. Disponível em: <<https://aplbsindicato.org.br/pesquisa-da-aplb-revela-escolas-baianas-nao-possuem-estrutura-para-reabrir/>> Acesso em: 24 jul. de 2022.

APLB diz que decidiu por volta às aulas semipresenciais da rede estadual em setembro. De acordo com o presidente do sindicato, categoria deve fazer algumas reivindicações. Uma delas é de que todos os trabalhadores sejam imunizados e não tenham cortes de salários. *G1 BA*, 13 de ago. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/08/13/aplb-diz-que-decidiu-por-retomada-das-aulas-semipresenciais-da-rede-estadual-em-setembro-mas-vai-apresentar-reivindicacoes.ghtml>>. Acesso em: 25 jul. de 2022.

AULÃO virtual do Enem é realizado pela secretaria de Educação da Bahia; confira. *G1 B*, 20 jul. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/07/20/aulao-virtual-do-enem-e-realizado-pela-secretaria-de-educacao-da-bahia-confira.ghtml>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BAHIA. *Decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus*. Salvador: 2020a. <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BAHIA. *Decreto nº 19.549 de 18 de março de 2020. Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral*. Salvador: 2020b. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19549-de-18-de-marco-de-2020>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BAHIA. *Abordagem Territorial na Bahia/Territórios de Identidade da Bahia - Mapas e Informações*, 2022. Disponível em: <<https://www.seplan.ba.gov.br/politica-territorial/>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BAHIA NOTÍCIAS. *Evasão escolar causada pela pandemia deve passar de 30% em alguns locais, estima SEC*, 2021. Disponível em: <<https://www.bahianoticias.com.br/noticia/262760-evasio-escolar-causada-pela-pandemia-deve-passar-de-30-em-alguns-locais-estima-sec.html>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BORGES, Celma. Movimento dos professores estaduais da Bahia: as lutas dos anos 80. *Caderno CRH*, Salvador, v. 10, n. 26, 1997.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília-DF, out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei 5.452 de 1º de maio de 1943. *Consolidação das Leis do trabalho*. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942. *Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro*, Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657compilado.htm>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia de Vigilância Epidemiológica Covid-19: Emergência da Saúde Pública de Importância Nacional pela Doença pelo Coronavírus 2019 - Covid-19*. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-svs/coronavirus/guia-de-vigilancia-epidemiologica-covid-19_2021.pdf/view>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. *Nota Técnica para a atuação do Ministério Público do Trabalho na defesa da saúde e demais direitos fundamentais de professoras e professores quanto ao trabalho por meio de plataformas virtuais e/ou em home office durante o período da pandemia da doença infecciosa COVID-19*, Brasília, 2020 Disponível em: <<https://mpt.mp.br/pgt/noticias/nota-tecnica-n-11-2020-trabalho-on-line-de-professores-gt-covid-19-mpt.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 34, p. 209-224, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/tz4b6kWP4sHZD7ynw9LdYYJ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CASTIONI, Remi *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, v. 29, p. 399-419, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?lang=pt>>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FIOCRUZ. *Vacinação contra a Covid-19 no Brasil completa um ano*. 2022. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/vacinacao-contra-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

FONSECA, Sibebe. *APLB Sindicato em Juazeiro repudia atitude de prefeito e presidente da Câmara de Vereadores contra a direção da APLB no município de Casa Nova*. 2022. Disponível em: <<https://pretonobranco.org/2022/08/28/aplb-sindicato-em-juazeiro-repudia-atitude-de-prefeito-e-presidente-da-camara-de-veredores-contra-a-direcao-da-aplb-no-municipio-de-casa-nova/>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios Contínua*. Informativo – online, 2019 Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

LÔBO, Monique. 100% remota: aulas da rede estadual de ensino começam hoje: A aula magna acontece às 8h30, com transmissão pelo YouTube e pela TVE. *Correio**, 15 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/100-remota-aulas-da-rede-estadual-de-ensino-comecam-hoje/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LIMA, Laís. L. Oliveira Aparência e essência: da alienação ao fetiche. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 4, n. 2, 2008. DOI: 10.5216/rir.v2i5.505. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20416>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, [S. l.], n. 127, p. 27-40, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 23 nov. 2022.

OMS. *Painel da OMS sobre o coronavírus (COVID-19)*. Disponível em: <<https://extranet.who.int/publicemergency>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

REAPLICAÇÃO do Enem 2020 tem abstenção de 72%. *G1 – Educação*, 25 fev. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/02/25/reaplicacao-do-enem-2020-tem-abstencao-de-72percent.ghtml>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

ROCHA, Rosely. Cortes de R\$ 1,6 bi no Orçamento e não regulamentação do Fundeb ameaçam educação. *CUT Notícias*. 22 set. 2020. Disponível em <<https://www.cut.org.br/noticias/cortes-de-r-1-6-bi-no-orcamento-e-nao-regulamentacao-do-fundeb-ameacam-educacao-88e8>>. Acesso em 04 nov. 2022.

SANTOS, Nilda Moreira. *Movimento dos Professores da Rede Pública na Bahia – 1952-1989*. Salvador: BDA-Bahia Ltda., 1995.

SANTOS, Arielma Galvão. Educação básica e a pandemia: relato de experiências dos e nos coletivos docentes do ensino fundamental. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Profissão docente em questão*. Salvador: Edufba, 2021, p. 241-254. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34361/4/profiss%c3%a3o-docente-em-quest%c3%a3o_%20RI.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo: Construindo a Educação Pública Popular. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, São Paulo, ano 34, n. 21, Suplemento, 01 fev. 1989. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/234568470/1989-Aos-que-fazem-a-educacao-conosco-em-SaoPaulo-Construindo-a-educacao-publica-popular-ano-1>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Christiane Pimentel. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. *Serviço Social & Sociedade [online]*, n. 134, p. 34-51, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.164>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

UNICEF. *Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe*. 9 nov. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VARELA, Fernanda. Uneb aprova retorno das aulas da graduação de forma remota: Reitor trabalha com início das aulas remotas em até 3 semanas. *Correio**. 06 out. 2020. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/uneb-aprova-retorno-das-aulas-da-graduacao-de-forma-remota/>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

VIEIRA, Andréa Carvalho; MACHADO, Célia Tanajura & SOUZA, Diogo Onofre Gomes. Formação docente, tecnologia educacional e Educação Ambiental pós-pandemia da Covid-19. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, São Cristóvão, v. 7, n. especial, p. 1-17, 29 out. 2020.

RETRATOS DA
ESCOLA

► RESENHA



Política educacional e gênero: *um movimento necessário*

SILVA, Erineusa Maria da.

O Movimento Pedagógico de Gênero nas escolas:

o que e como fazem as professoras?

Curitiba: Appris, 2021. 236 p.

A obra *O movimento pedagógico de gênero nas escolas: o que e como fazem as professoras?*, publicada em 2021, é de autoria de Erineusa Maria da Silva, profissional com importante dedicação acadêmica e feminista em relação às questões de gênero no Espírito Santo e no Brasil. A pesquisadora é professora na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e coordenadora do Núcleo Interinstitucional de Estudos e Pesquisa em Gênero e Diversidade Sexual – Nupeges. O livro analisa os movimentos das professoras nas constituições das políticas de gênero e a maneira pela qual exercitam a implementação dessas políticas no interior das escolas de educação básica no estado do Espírito Santo. É relevante para o campo dos estudos de gênero e feministas na medida em que denuncia os desafios e dificuldades que ainda hoje enfrenta quem se dispõe a incluir questões de gênero como componente curricular da educação básica, por um lado; por outro, mostra que a despeito desses desafios, o magistério segue resistindo e implementando debates e discussões sobre gênero na escola.

Nesse sentido, o livro apresenta um novo olhar sobre as ações de professoras e professores em relação ao debate de gênero nas escolas, pois busca analisar as tensões que se estabelecem nessas ações e perceber nelas a existência de vazamentos/fissuras quanto às desigualdades de gênero nas escolas e na sociedade. A autora questiona as ações comumente percebidas como permanências, tendo em vista a existência de correlações de forças sociais conservadoras no campo das políticas de gênero para a educação, trazendo à tona as ações pedagógicas para desnaturalizar as dissimetrias e hierarquizações no campo das relações de gênero.

A pesquisadora se apoia teoricamente nos estudos da sociologia da ação, em especial, nos conceitos de *habitus* (BOURDIEU, 1974; 1996), *habitus* de gênero (MCNAY, 1999; ADKINS, 2003; MCLEOD, 2005) e movimento social (TOURAINÉ, 1994; 2011). As análises enfocam as ações de professores/as que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, no qual a autora atuou como docente, na edição de 2011 a 2012, e como coordenadora na segunda edição, que ocorreu de 2013 a 2014. Vinculado à Pró-Reitoria de Extensão – Proex da UFES e ao Núcleo de Extensão, Pesquisa e Ensino de Educação

em Direitos Humanos da mesma universidade, o curso foi elaborado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB e teve como objetivo a formação de docentes em gênero e diversidade sexual.

A obra está dividida em cinco capítulos, além das considerações finais. No primeiro, *Minhas implicações com o tema e definições da pesquisa*, Erineusa da Silva fundamenta seu objeto de pesquisa e delinea sua tese. Ela trabalhou com a hipótese central de que as professoras “realizaram ações pedagógicas que buscam desnaturalizar as dissimetrias e as hierarquizações no campo das relações de gênero pelo lugar que ocupam na vida profissional” (SILVA, 2021, p. 45). A autora afirma que no período estudado havia um movimento pedagógico de gênero nas escolas, ocorrendo ora pelas cunhagens, ora pelos vazamentos de estratégias e criando um movimento constante de tensão, o qual gerava enfrentamentos sobre as questões de gênero dentro da escola e no meio social.

O segundo capítulo, intitulado *A questão de gênero como problema*, é um convite para que leitoras e leitores adentrem nas questões de gênero por meio das políticas públicas e produções na área. Silva recorre a autores/as clássicos/as e fundamentais para a compreensão do gênero como importante categoria analítica de políticas públicas e para as ações pedagógicas realizadas nas escolas.

O capítulo *Caminhos Teórico-Metodológicos* é balizado, em especial, pelo tensionamento do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1974) presente principalmente nas perspectivas de Lois McNay (1999) e Lisa Adkins (2003), de forma a apresentar o “*habitus* de gênero” como possibilidade de configuração de novos *habitus*. Isso porque há determinada margem de manobra nos *habitus* já constituídos nos campos, inclusive o educacional. Entre a estrutura e a liberdade de agir dos/as agentes, há possibilidades de transformar a ordenação estruturada. As forças mobilizadas pelos/as agentes podem provocar deslocamentos entre o campo e o *habitus*, rompendo com estigmas e estereótipos institucionalizados. Esse é um relevante debate no contexto atual, em que os setores mais conservadores da sociedade insistem em desqualificar os estudos de gênero, utilizando-se principalmente da falácia da ‘ideologia de gênero’.

No capítulo *As políticas públicas de gênero no Brasil e no Espírito Santo*, para localizar as ações docentes, a pesquisadora apresenta o programa Gênero e Diversidade na Escola – GDE e seu contexto histórico nacional e no Espírito Santo, campo empírico do estudo. Importante ação desenvolvida na segunda década do século XXI, o GDE é caracterizado como possibilidade de formação continuada de professoras e professores em gênero e diversidade, inclusive em territórios nos quais os percursos formativos presenciais não alcançam os/as docentes.

O último tópico da obra é composto por dados da ampla pesquisa em municípios do estado, com grupos focais e pesquisa de *survey*. É nesse capítulo, *A política Pública GDE e as ações das professoras: mútuas provocações*, que a pesquisadora apresenta dados sobre as variadas formas de ‘vazamentos’ de ações na prática profissional para enfrentamento

das questões de gênero. Nessa parte do texto, a pesquisadora é brilhante ao demonstrar, por meio do diálogo entre dados empíricos e teóricos, como a política de gênero tem se materializado no interior das escolas de educação básica do Espírito Santo. Nota-se que, ao utilizar o estado como campo de estudo, a autora fornece elementos que possibilitam, por meio de uma análise localizada, a compreensão do fenômeno no contexto nacional mais amplo.

Nas *Considerações finais*, Erineusa da Silva conclui que, mesmo diante das diversas possibilidades de contenção (precarização das condições de trabalho, cultura patriarcal, organização fragmentada do trabalho docente etc.), o avanço das políticas públicas entre 2003 e 2016 e o agir das professoras – seja de forma otimista-articulada, seja silenciosa-individual – indicam um movimento pedagógico de gênero nas escolas. A pesquisadora aponta diversas formas de ‘vazamentos’ para o enfrentamento de realidades vivenciadas pelos/as docentes, concluindo que o curso de formação foi capaz de promover alterações significativas na práxis pedagógica, na mediação de conflitos no ambiente escolar, no planejamento e, de forma geral, no olhar para as diferenças dentro e fora da escola.

Acreditamos que a obra possa servir para militantes assim como professores/as e pesquisadores/as que se interessam pelas singularidades e conexões entre o trabalho docente e as relações sociais de gênero, pois, como afirma a própria autora, “apesar de termos, a partir do final do século XX e início do século XXI, uma discussão mais sistematizada no campo de gênero e trabalho docente, essa é uma área ainda muito silenciada” (SILVA, 2021, p. 52). Além disso, por se tratar de um trabalho no qual os dados empíricos focalizam o fenômeno nas escolas capixabas, poderá contribuir para a análise local do campo e subsidiar o aprimoramento de ações e políticas existentes, bem como a promoção de novas. Nesse sentido, além de sua qualidade teórica e metodológica, o texto é também um ato político, na medida em que desvela tensões existentes e reconhece a resistência, muitas vezes sutil, mas nem por isso irrelevante, exercida pelo magistério local.

Recebido em: 21/04/2022; Aprovado em: 07/06/2022.

📄 LIEGE COUTINHO GOULART DORNELLAS

Universidade Presidente Antônio Carlos e Rede Estadual de Educação de Minas Gerais,
Governador Valadares- MG, Brasil.

📄 ELDA ALVARENGA

Rede Municipal de Educação de Vitória, Vitória- ES, Brasil.

Referências

ADKINS, Lisa. Reflexivity: Freedom or Habit of Gender?. *Theory, Culture & Society*, v. 20, n. 6, p. 21-153. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00531.x>>. Acesso em 13 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

MCLEOD, Julie. Feminists Re-Reading Bourdieu: old debates and new questions on gender habitus and gender change. *Theory and Research in Education*. Sage Publications, v. 3, n. 1, p. 11-30, 2005.

MCNAY, Lois. Gender, habitus and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. *Theory, Culture & Society*. Sage Publications, v. 16, n. 1, p. 95-117, 1999.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

TOURAINE, Alain. *O mundo das mulheres*. 2. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2011.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ **ESPAÇO ABERTO**



Educação básica paraense: *expropriação do tempo e desvalorização do trabalho docente*

Basic education in Pará:
expropriation of time and depreciation of teaching work

Educación básica en el Pará:
expropiación del tiempo y desvalorización del trabajo docente

ABELCIO NAZARENO SANTOS RIBEIRO*

Universidade Federal do Pará, Belém- PA, Brasil.

VERA LUCIA JACOB CHAVES**

Universidade Federal do Pará, Belém- PA, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa a jornada de trabalho docente na rede estadual de ensino básico do Pará, desde os anos 1980, chamando a atenção para a ampliação do tempo de trabalho como fator de aumento da remuneração. Parte-se de uma discussão teórica sobre o tempo na reprodução do trabalho e do capital, com base no materialismo histórico, para explicar as contradições e mediações existentes entre tempo, trabalho e crescimento da jornada. É analisado também o papel do Estado na definição da jornada e dos salários, assim como seus efeitos na vida do/a professor/a. O texto foi construído a partir do levantamento de dados documentais, e os primeiros resultados obtidos revelaram um acentuado aumento da jornada de trabalho docente.

Palavras-chave: Jornada de trabalho docente. Tempo. Intensificação do trabalho.

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará e professor da Rede Estadual do Pará. *E-mail:* <ribeiroleba@gmail.com>.

** Doutora em Educação e professora do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Coordenadora da Rede de Pesquisadores/as Universitárias-Brasil. *E-mail:* <veraluciajacob@gmail.com>.

ABSTRACT: The article analyzes the working hours of teachers in the state basic education network of Pará since the 1980s and draws attention to the working time intensification as a factor in increasing remuneration. It starts with a theoretical discussion about time in the reproduction of work and the capital based on historical materialism to explain the existing contradictions and mediations between time, work and the expansion of the working time. The role of the State in defining working hours and wages is also analyzed and so are the effects on a teacher's life. The text was constructed from the collection of documentary data and the first obtained results revealed a sharp increase in teaching working hours.

Keywords: Teaching working hours. Time. Work intensification.

RESUMEN: El artículo analiza la jornada laboral de los/as docentes de la red estatal de educación básica del Pará, desde la década de 1980, llamando la atención sobre el aumento de la jornada laboral como factor de aumento de la remuneración. Se parte de una discusión teórica sobre el tiempo en la reproducción del trabajo y del capital, a partir del materialismo histórico, para explicar las contradicciones y mediaciones existentes entre el tiempo, el trabajo y el crecimiento del viaje. También se analiza el papel del Estado en la definición de la jornada laboral y de los salarios, así como sus efectos en la vida del/ de la docente. El texto se construyó a partir de la recopilación de datos documentales, y los primeros resultados obtenidos revelaron un fuerte aumento de la jornada docente.

Palabras clave: Jornada laboral docente. Tiempo. Intensificación del trabajo.

Introdução

Desde 1986, quando foi regulamentada a jornada de trabalho dos/as professores/as da rede estadual de ensino público do Pará – com a aprovação da Lei n. 5.351 de 1986, que instituiu o Estatuto do Magistério – a jornada de trabalho está dividida em três tempos: vinte (20), trinta (30) e quarenta (40) horas semanais. Porém, para muito além do tempo legal destinado ao trabalho docente, há uma jornada ‘excedente’, praticada a partir da permissão e da necessidade dos/as professores/as, e é sobre ela que trataremos neste artigo.

No Brasil, são inúmeras as jornadas de trabalho praticadas nas redes públicas de ensino. No caso da rede estadual da educação básica paraense, a jornada de trabalho docente é variável. Ou seja, é dimensionada pela disponibilidade docente e, com isso, a carga horária se movimenta de acordo com os fluxos e refluxos da rede de ensino. Assim, pretendemos problematizar o tempo e a jornada de trabalho, de modo a revelar as limitações impostas a docentes da rede estadual básica de ensino, interferindo em várias dimensões de suas vidas e no processo ensino-aprendizagem. Buscamos, também, demonstrar que a desvalorização salarial obriga professores/as a estender suas jornadas na busca de maior remuneração.

O tempo é bifronte

Quando se fala de jornada de trabalho, esta se relaciona ao tempo. Toda jornada laboral é medida em horas, dias, semanas, meses e anos. Desde seu início, as jornadas de trabalho foram constituídas e mensuradas de acordo com os interesses de classe daqueles/as que possuíam (possuem) os meios de produção: a burguesia industrial do final do século XVIII. Com a consolidação do capitalismo no século XIX, homens, mulheres e crianças experimentaram jornadas que variavam entre 12 a 18 horas por dia; e, na medida em que não havia regulamentação, o limite de horas trabalhadas era determinado pelos patrões.

A jornada de trabalho é, pois, produto das mudanças no mundo do trabalho, advindas da industrialização. Foi regulamentada pela força histórica da luta dos/as trabalhadores/as, daqueles/as que vivem do trabalho, contra a exploração imposta pelo capitalismo, consolidando-se como conquista e garantia da reprodução da força de trabalho. Os direitos assegurados a trabalhadores/as, como jornada de oito horas diárias, direito a férias, descanso semanal remunerado, aposentadoria, décimo terceiro salário e outras garantias laborais existem pela força da organização do proletariado enquanto classe, contra os interesses da burguesia, a classe dominante.

Assim, o tempo, espécie de evidência, é “um ser muito singular, sem dúvida, mas que tem para nós a reputação de ser familiar, tão familiar quanto um animal de estimação”, que transversaliza as relações humanas e sociais, “está aqui e ali, secreto, silencioso, sempre em movimento, nesta folha que cai, no bebê que nasce, na criança que cresce [...] no amor que se apaga, naquele outro que começa” (KLEIN, 2019, p. 07). O tempo, ou fator tempo, é um elemento presente em tudo incluindo a contabilização do trabalho humano. No início da constituição do modo de produção capitalista, a exploração do tempo de trabalho teve no relógio um ponto de apoio importante, para contabilidade e exploração do tempo excedente. Nesse caso, trata-se de um tempo cronológico, contabilizado, no qual um dia possui 24 horas, uma hora possui 60 minutos e um minuto, 60 segundos.

O tempo medido e controlado do capitalismo tornou-se a base de todo o lucro que nasce com a produção de mercadorias; esse tempo medido ‘racionalmente’ nos leva a perceber que a maioria dos trabalhadores no mundo trabalha muito mais que o tempo socialmente necessário para a sua reprodução (DAL ROSSO, 2008). Karl Marx chamou de mais-valia o tempo excedente de trabalho não pago ao/a trabalhador/a, fator essencial para a produção e apropriação da riqueza material do mundo.

Segundo Sadi Dal Rosso (2008), o conceito de intensificação do trabalho deriva do processo de trabalho, pois se refere ao ato de trabalhar, ou seja, ao grau de dispêndio de energias realizado pelos/as trabalhadores/as na atividade concreta. É exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mental/saberes), psíquico (emocional/afetividade) ou uma combinação desses elementos. Nesse sentido, intensificação do trabalho significa “trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa” (DAL ROSSO, 2008, p. 21).

O relógio, objeto que mede o tempo, merece uma reflexão materialista e deve ser lido à luz dos interesses de classe e da teleologia do trabalho, na medida em que institui o valor tempo na produção para um fim e gera, de certo modo, uma pressão na consciência humana – em particular dos que vivem do trabalho. Étienne Klein (2019) apresenta uma dimensão que merece atenção:

É por isso que seria melhor parar de associar os relógios diretamente ao tempo: de uma vez por todas, não há nem mais nem menos tempo num relógio do que há, por exemplo, num copo, e pouco importa que um copo não tenha ponteiros e muito menos ponteiros em movimento... Poderíamos dizer que “o tempo se aloja fora dos relógios”, ou que o tempo não se aloja mais nos relógios que fora deles... Ele não está mais presente num tal objeto que em outro qualquer, pois ele age do mesmo jeito em todos os lugares, num pedregulho como num pedaço de madeira ou num volume de ar. Aliás, quando o relógio de vocês para (por exemplo, quando a bateria acaba), isso por acaso provoca a parada do tempo? Não, não é por isso que o tempo há de parar (KLEIN, 2019, p. 21).

O tempo existe para além do relógio, mas para o capitalista, sua existência está associada à acumulação de riqueza, pois gera valor; por essa razão, é auxiliar na mensuração do tempo de trabalho e de toda a racionalidade que move a acumulação do lucro. O fetiche do relógio no capitalismo é apenas mercadológico e pode ter um valor maior ou menor de mercado, pela quantidade de tempo socialmente necessária para produzi-lo; todavia, esse senso comum sobre o objeto tem valor objetivo como mercadoria que serve pra medir o tempo dos trabalhadores, como controle da produção.

É do tempo que nasce a jornada e não o contrário. Assim, podemos concluir que, por se tratar de trabalho humano, existe uma jornada formal de trabalho, constituída de aspectos legais, formais e obrigatórios perante a produção e o Estado. Já a jornada informal de

trabalho é gerada pelas necessidades dos/as trabalhadores/as, para além do formalismo do trabalho, como elemento da própria sobrevivência, que incide sobre o tempo, a vida e a subjetividade humana.

Numa sociedade em que a base das relações é a desigualdade, quanto maior o tempo de exploração dos/as trabalhadores/as, maior é sua taxa de mais-valia e, na mesma direção, a possibilidade de ampliação do lucro. Desse modo, a defesa de uma jornada de trabalho ‘justa’ foi assimilada pela classe trabalhadora a partir de sua consciência como classe explorada (desde o final do século XIX), assim como a defesa de sua regulamentação pelo Estado na forma de leis trabalhistas. A vida do/as trabalhador/a é determinada pelo dispêndio da sua força de trabalho e, na medida em que a produção capitalista é essencialmente produção de mais-valia, seu tempo para atividades alheias a seu trabalho é bastante insignificante. Quanto ao trabalho docente, este não é gerador de mais-valia, porém, sua jornada não é alheia às relações de exploração e desvalorização da sociabilidade capitalista.

O entendimento sobre como as relações capitalistas penetram na escola parece ser a base para a compreensão dos demais elementos constitutivos do trabalho. Concretamente, a escola está perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado, ela não está ‘imune’ a essa lógica; por outro lado, o modelo fabril não pode ser mecanicamente utilizado para a análise da escola, pois ela está crivada de elementos contraditórios próprios ao seu desenvolvimento. Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente ‘dominada’, mas apresenta-se como espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos.

Homens e mulheres da classe trabalhadora exercem, numa semana inteira, uma jornada de cinco, seis ou sete dias de trabalho, em maior ou menor intensidade, horas e força de trabalho. A sobrevivência, no cenário da crise capitalista e do aumento da miséria, tem elevado a atividade física e intelectual de trabalhadores/as e docentes em vários lugares do mundo. “Os efeitos dessa enorme quantidade de trabalho é o esgotamento físico e mental; o destroçamento intelectual” (MATOS, 2009, p. 39). Desse modo, a reflexão-ação sobre o tempo é de fundamental importância na contemporaneidade, assim como foi no passado. Segundo Caroline de Queiroz:

O ato de medir o tempo esteve presente na maior parte das sociedades antigas devido a questões relacionadas à religião, que envolvem os rituais, e à produção agrícola, que demanda certo controle quanto às estações. Essa mensuração foi responsável pelo surgimento dos estudos do que hoje chamamos de astronomia e também da astrologia, ambos a partir da observação dos movimentos celestes. [...] O relógio, por sua vez, teve como elemento motivador a observação à duração dos dias e noites, a partir da qual se passou a dividir as tarefas por “fatias” iguais de tempo. Do pragmatismo de uma função cotidiana à constituição identitária de toda uma coletividade, o relógio logo emergiu como elemento de cultura, constituidor e constituinte dos usos e costumes de boa parte das sociedades ocidentais (QUEIROZ, 2018, p. 2).

Tempo (fenômeno físico) e relógio (objeto, matéria) constituem em si o enriquecimento dos capitalistas, por meio de sua apropriação. Trabalhadores/as foram obrigados/as a aceitarem, nas fábricas, indústrias e escolas, condições bastante precárias para garantirem sua subsistência, em jornadas extremamente longas, em troca de salários absurdamente baixos. “As jornadas de trabalho do professor só fazem é torná-lo alheio, distanciá-lo de sua atividade, de tal forma, que o docente se sinta bem fora de seu trabalho”, afirma Alessandro Matos (2009, p. 39).

Marx chamou a atenção para os efeitos das longas jornadas de trabalho:

O tempo é o campo do desenvolvimento humano. O homem que não disponha de nenhum tempo livre, cuja vida – afora as interrupções puramente físicas, do sono refeições etc. – esteja toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destroçado e brutalizado intelectualmente, para produzir riqueza para outrem (MARX, 2006, p. 88).

O autor alemão vê o tempo como um campo de desenvolvimento humano, uma libertação necessária à condição humana, muito além da sua necessidade física. O tempo livre possui valor humano, contrário à mais-valia, que serve à desumanização e à reprodução do capital. Desse modo, a jornada de trabalho situa-se como a *besta de carga* do/a trabalhador/a, torna-os/as alheios/as ao mundo e aliena sua atividade, distanciando as pessoas do objeto do seu trabalho.

Para o/a capitalista, quanto maior é a jornada de trabalho do proletariado, maior é seu lucro; assim, o tempo é distribuído em várias jornadas laborais, com uma jornada média de trabalho que vem crescendo. Daí a importância de se adentrar na intensificação do tempo de trabalho para desvelar os efeitos da crise do capital sobre a força de trabalho, objeto que Dal Rosso (2008) aborda, demonstrando que estamos passando por uma mudança conceitual no que diz respeito a emprego e trabalho. Para ele, o emprego:

Refere-se à relação empregatícia, com salário fixado no início do contrato de trabalho, com direitos de jornada semanal, regulada segundo a lei [...], com descansos semanais, com prescrições das atividades a desenvolver [...], com contribuições para seguridade social recolhidas mensalmente, o que permitia ao trabalhador a aposentadoria [...], ao seguro desemprego e aos serviços de saúde (DAL ROSSO, 2008, p. 13).

Para o autor, o trabalho passa a ter outro sentido: “No mundo dos *trabalhos*, a remuneração dependeria diretamente das tarefas concretas exercidas, não de um salário contratado, mas de um trabalho realizado” (DAL ROSSO, 2008, p. 14, grifo nosso). Ou seja, cada vez mais se reforça a lógica de que se deve ser remunerado/a pelo que se produz, pelo mérito individual e não pelo equivalente profissional.

São preocupantes os dados da pesquisa feita pela Organização Internacional do Trabalho – OIT e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco em 2002 (APEOPESP, 2003), que apontam a situação de professores/as no Brasil em

termos salariais e de trabalho – só estão à frente de professores/as peruanos/as e indonésios/as. Foi nesse contexto (tempo/jornada) que se investigou a intensificação do trabalho docente na educação básica paraense, mediada pelo aumento da jornada de trabalho.

Trabalho docente e crise do capital

Vivemos num período histórico de crise global do capital, numa perspectiva nunca antes identificada. É uma crise que soergue uma desigualdade social sem precedentes e, no plano político, começa a se enfrentar com seus próprios pilares para se reproduzir, chocando-se com suas próprias bases liberais democráticas, produzidas na Revolução Francesa burguesa no fim do século XVIII.

É assim perceptível que a dimensão econômica da crise capitalista vem, desde 2008, criando novos incrementos políticos em diversos países, traduzindo-se em ataques aos direitos e ao nível de vida da classe trabalhadora. Seus efeitos são brutais, orquestrados, afetam vários países de maneira desigual e reconfiguram o Estado, a partir da retirada de direitos históricos conquistados por trabalhadores/as. Isso ficou explicitado nas recentes manifestações no Chile, Equador, Bolívia, Brasil, Colômbia, Argentina, Venezuela, diversos países da América Central, Ásia, África e também Europa.

Boaventura Santos (2011) defende a tese de que “não é difícil prever que vamos assistir a três fenômenos próprios deste processo de crise: o aumento de desemprego, o aumento do número de horas de trabalho dos que estão empregados e a erosão do trabalho com direitos” (SANTOS, 2011, p. 63). Deste modo, a evolução da crise capitalista mundial abrangerá a crise do trabalho em níveis inéditos. Ricardo Antunes (2010), ao tratar da situação da classe trabalhadora nos dias atuais, revela:

um processo de precarização estrutural do trabalho, que os capitais globais estão exigindo o desmonte da legislação trabalhista. E flexibilizar a legislação do trabalho, significa aumentar ainda mais os mecanismos de exploração do trabalho, destruindo os direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente após 1930, quando se toma o exemplo brasileiro (ANTUNES, 2010, p. 634).

No que tange ao trabalho docente, os efeitos da crise do capitalismo se traduzem, em larga medida, no aumento da exploração, do controle e da intensificação, o que corresponde a mais trabalho. O trabalho do/a professor/a é refém do neoliberalismo aplicado à educação. É consequência das políticas públicas que reformularam a legislação educacional pelo interesse em fazer mais com menos. Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 até o presente momento, houve sucessivas reformas e emendas que obedecem às leis gerais das relações capitalistas neoliberais, como flexibilização, gerencialismo, terceirização, desregulamentação e ‘uberização’¹ Tais mudanças no mundo do

trabalho tiveram conexões com o projeto de desestatização, privatização e um conjunto de medidas que diminuiriam a dimensão pública e o princípio da gratuidade².

Na educação, uma série de ‘contrarreformas’ foi instituída em especial nos anos 1990. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e da aplicação do Plano Decenal de Educação para Todos, no governo FHC, as políticas educacionais estiveram a serviço da lógica do mercado, do desmonte de carreiras constituídas, do controle dos salários e não alcançaram as metas pretendidas pelos organismos internacionais.

Atualmente, o/a professor/a brasileiro/a tem sido alvo de novas atribuições que, a cada dia, aumentam suas responsabilidades na escola, como a inclusão do trabalho administrativo em suas funções, o aumento do número de estudantes por sala de aula, a crescente demanda por prestação de contas nos conselhos escolares e outros projetos que se inserem na própria jornada de trabalho. Assim, além de lecionar, professores/as preenchem diários, fazem planos de aula, preenchem fichas de avaliação e formulários, aplicam avaliações nacionais, elaboram provas, controlam alunos/as, coordenam ações culturais, esportivas e/ou festas, utilizando seu tempo de descanso para desenvolver atividades extraclasse (corrigir provas, trabalhos, entre outros); excepcionalmente, fazem campanhas solidárias, coletas; são desrespeitados/as e ainda atuam como psicólogos/as em determinadas situações.

Os/As docentes vinculados/as à educação básica possuem uma jornada formal legal de sala de aula em várias turmas e quase sempre em mais de uma escola. Em função de sua condição, a jornada se amplia pela necessidade de aumentar a remuneração, incluindo outras formas de exercício profissional da docência ou ‘bicos’ que forcem o alargamento do trabalho diário. Essa busca de ‘alternativas’ que possibilitem mais renda e valorização intensifica a atividade laboral, ampliando o tempo destinado ao trabalho e diminuindo o tempo destinado a lazer e formação.

O tempo, então, tem valor humano, pode transformar-se em mais trabalho, mais dinheiro, menos valor à vida. Muitos/as docentes afirmam trabalhar pela manhã em escola estadual, à tarde no município, sem tempo para mais nada; que gostariam muito de fazer um mestrado, mas não têm tempo para estudar, ou ainda, que assumiram mais turmas, pois precisam pagar contas e seu tempo livre diminuiu. Essa subjugação do tempo docente é real, o aumento das horas de trabalho está a serviço das necessidades materiais em primeiro lugar, mas envolve fatores subjetivos igualmente, como consumo e o status que as escolhas proporcionam.

Desvendar o que ocorre no chão da escola é entender o local em que esta se insere e que a violência integra o convívio escolar; é habituar-se ao problema da falta de infraestrutura (água, banheiros, salas de professores, bibliotecas, quadras esportivas cobertas, entre outros). Assumir novas funções e responsabilidades, a fim de responder às exigências dos órgãos do sistema educacionais, contribui para impulsionar a intensificação do trabalho docente dentro do próprio estabelecimento escolar. Em síntese, as alterações na

rotina do trabalho docente advindas das contrarreformas educacionais do Estado aumentaram a carga de trabalho, sem qualquer remuneração adicional.

No Pará, as políticas educacionais tiveram seu ponto de partida reformador neoliberal com a chegada de Almir Gabriel (PSDB) ao governo do estado em 1995, numa gestão orientada pelos princípios da administração pública gerencial. As políticas sociais foram aplicadas impositivamente, a partir de “interesses externos e dominantes que impuseram à classe trabalhadora políticas públicas de fora para dentro, cercadas de uma lógica colonial a partir dos organismos internacionais”. Essas premissas coloniais nos fornecem as bases para a desigualdade social em que estão “submetidos aquele(a)s que vivem do trabalho (negros, mulheres, indígenas, imigrantes, etc.) e na composição e formação da mão de obra” (RIBEIRO, 2021, p. 20).

De Almir Gabriel (1995-2003), passando por Simão Jatene (2003-2007), Ana Julia Carepa (2007-2011) e novamente Simão Jatene (2011-2019), inúmeras políticas foram implantadas na área da educação sem muito sucesso, o que manteve o estado entre aqueles com os piores índices do Brasil. Também houve uma involução salarial nesse período, seguida de desvalorização do trabalho docente – no sentido de uma carreira digna e uma jornada justa que garantisse dignidade e fizesse avançar os índices educacionais. Assim, vimos um processo de continuidade e descontinuidade que manteve o crescimento da jornada de trabalho docente, subproduto da desvalorização salarial, gerando esforço extra para compensar os baixos salários.

Foi essa situação que impulsionou esta pesquisa, visando uma reflexão mais profunda sobre a jornada de trabalho docente, sua dimensão do tempo (vida) do trabalho docente e sua conexão com os problemas causados pelo aumento desse tempo de trabalho. Muitos dos questionamentos aqui expostos derivam da experiência como docente da rede de ensino básica paraense e sindicalista membro do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará – Sintepp.

O trabalho docente na rede básica de ensino público do Pará: onde está o excedente?

Os/as professores/as da educação básica pública vinculados/as à rede estadual paraense possuem uma jornada de trabalho variável, ou seja, uma carga horária móvel, que perdura há muitos anos e decorre de uma clara imposição do próprio Estado. Com a aprovação da Lei n. 5.351 de 1986, que instituiu o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará, até 2010, com a aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR, a jornada de trabalho ficou assim configurada:

Art. 50 - A jornada de trabalho do professor nas unidades escolares de 1º e 2º graus será fixado em regime de 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais.

Art. 51 - A jornada de trabalho será constituída de atividades docentes em sala de aula e atividades fora de classe, estas em sua modalidade, a serem estabelecidas em regulamento e cumpridas, na unidade escolar.

Parágrafo Único - O professor em regência de classe terá obrigatoriamente, o percentual de 20% (vinte por cento) de sua carga horária destinado às atividades extraclasse de que trata o “caput” deste artigo (PARÁ, 2010, grifos nossos).

De certo modo, a aprovação do Estatuto em 1986 pode ser considerada um avanço, pois não havia então regulamentação da carreira e ainda vivia-se entre resquícios da ditadura militar (1964-1985) – mesmo que um civil, Jader Barbalho (PMDB), governasse o estado. Todavia, a regulamentação da carreira e da jornada de trabalho docentes não impediu o governo de manter o regime de hora-aula e carga horária, fazendo com que professor/as mantivessem sua jornada completa na regência de classe, com horas muito acima das 40 semanais previstas em lei. A carência de professor/as formados/as e habilitados/as e o grande número de leigos/as que lecionavam fizeram com que a Secretaria Estadual de Educação – Seduc, na pessoa do secretário Ariberto Venturini, mantivesse os/as professores/as integralmente na regência, remunerando os 20% da hora-atividade por meio de ‘aulas suplementares’. Não se praticava a jornada prevista no Estatuto do Magistério, dispositivo da lei que garantia 1/5 do total da jornada para atividade extraclasse. A necessidade de poder trabalhar mais para ganhar mais levou a certo ‘pacto social’, uma aceitação por parte dos/as professores/as e sindicato, na medida em que a situação rendia aumento do salário. De certo modo, os/as docentes foram condicionados/as a trabalhar num regime alheio à lei, numa jornada de trabalho muito acima da necessária, com carga horária de 250 a 300 horas mensais, por conta da contenção, esmagamentos dos salários e da inflação galopante dos anos 1980 e início dos 1990.

A Seduc permitiu que professores/as lecionassem em jornadas de 50, 60 e até 70 horas semanais, com o ‘bônus’ de ganhar horas excedentes (20% do valor da hora aula), para suprir a carência de professores/as na rede de ensino. Essa política administrativa de manutenção de docentes em sala de aula e remuneração da atividade extraclasse com ‘aulas suplementares’ estimulou – e estimula ainda hoje – vários/as professores/as a trabalhar acima da jornada oficial, pois as aulas suplementares passaram a fazer parte dos vencimentos, servindo de base ao cálculo para as demais vantagens salariais, como gratificações de magistério, escolaridade, titularidade e o adicional por tempo de serviço. Segue a composição da jornada, de acordo com o Estatuto do Magistério:

Tabela 01: Jornada de trabalho de acordo com o estatuto do magistério, Lei nº 5.351/1986

Jornada de Trabalho	Jornada com estudante	80%	Atividade extraclasse	20%
Semanal	Em sala de aula	-	Fora de sala de aula	-
40 horas	32 horas	-	08 horas	-
Mensal	Em sala de aula	-	Atividade extraclasse	-
200 horas*	160 horas	-	40 horas	-

Fonte: PARÁ, 1986.

*A jornada de trabalho mensal de 200 horas é calculada da seguinte maneira: multiplicam-se 40 horas semanais por cinco semanas, pois considera-se o final de semana remunerado, para efeito da carga horária mensal, uma vez que sábado e domingo são considerados como descanso remunerado.

Essa peculiaridade – de permitir a extrapolação da jornada de forma remunerada – em grande medida dificulta a discussão sobre a aplicação da Lei do Piso, na perspectiva da jornada de 1/3 para exercício da hora-atividade na rede, o que ganhou profunda dimensão política e econômica, levando, de certo modo, a um impasse entre governo e Sintepp. A partir dessa experiência com ‘aulas suplementares’, os/as professores/as da rede estadual do Pará passaram a desenvolver uma jornada *sui generis*, quer dizer, passaram a ser lotados na ‘jornada extrapolada’, utilizando as aulas suplementares como recurso imediato para aumentar a remuneração. Nesse sentido, pode-se considerar um aumento da jornada, inserido numa lógica de exploração do trabalho docente. As ‘aulas suplementares’ – AS servem de estímulo para o aumento da jornada de trabalho por incrementar a remuneração – um adicional de 20% no salário-base e na remuneração total. Essa modalidade existe desde a aprovação do Estatuto do Magistério, porém, só foi regulamentada pela Lei n. 8.030/2014; atualmente, só a recebe quem ultrapassa a jornada de 200 horas (PARÁ, 2014). Para obter-se o valor das AS, são aplicados 20% acima do valor da hora. Exemplificando: para um/a professor/a com 60 AS, considera-se o valor médio da hora-aula pago até 12 de junho de 2019, que era de R\$ 2.100,00/200 = R\$ 10,50. As AS seriam, então, $60 \times 10,50 = \text{R\$ } 630,00$.

Na tabela abaixo, buscamos demonstrar como funciona a aplicação das AS atualmente, de acordo com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR.

Tabela 02: Relação entre jornada, AS e remuneração no PCCR do magistério paraense, Lei n. 7.442/10

Jornada*	Regência**	Extrapolação***	Aulas suplementares (AS)****	Remuneração (salário)
200h (40)	150	0	0 %	X
200h (40)	160	+ 10h	10 x 20% = 12	X + 12 AS
200h (40)	170	+ 20h	20 x 20% = 24	X + 24 AS
200h (40)	180	+ 30h	30 x 20% = 36	X + 36 AS
200h (40)	190	+ 40h	40 x 20% = 48	X + 48 AS
200h (40)	200	+ 50h	50 x 20% = 60	X + 60 AS

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as com base nos dados dos contracheques de professores/as da rede estadual.

*A jornada de 200 horas (40 semanais) compreende o salário-base do/as docente.

**A regência (mensal) de classe refere-se às horas trabalhadas em sala de aula; quando aumenta, acresce em aulas suplementares.

***A extrapolação (mensal) são as horas trabalhadas a mais, remuneradas com 20% (cálculo extraído da jornada do estatuto do magistério).

****As aulas suplementares incidem sobre todas as gratificações e possibilitam um relativo aumento da remuneração.

Na elaboração da hora-atividade, o tempo de trabalho docente entrou na discussão entre Sindepp e governo, durante a greve que precedeu a aprovação do PCCR, em 2010. Chegou-se à seguinte formulação:

A hora-atividade é tempo reservado ao docente, cumprido na escola ou fora dela, para estudo e planejamento, destinado à avaliação do trabalho didático e à socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico (PARÁ, 2010).

O PCCR conceitua e dá caráter normativo e pedagógico à hora-atividade, avançando para 1/4 do total da jornada (ou seja, 25%), correspondente à atividade extraclasse na composição da jornada. Na época, não houve acordo entre o governo do estado (gestão de Ana Julia Carepa) e o secretário de educação sobre a proposta do Sintepp – incluir no PCCR a jornada de 1/3 de atividade extraclasse, conforme a Lei n. 11.738/2008. A inclusão foi prorrogada para o ano seguinte, e a jornada ficou definida conforme a tabela abaixo.

Tabela 03: Jornada de trabalho de acordo com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR, Lei n. 7.442/2010

Três jornadas		Regência de classe – 75%		Hora atividade – 25%	
Mensal	Semanal	Mensal	Semanal	Mensal	Semanal
200	40 horas	150	30	50	10
150	30 horas	100	20	37.5	7.5
100	20 horas	75	15	25	05

Fonte: PARÁ, 2010.

O Sintepp lutou para constituir, de fato, uma jornada de trabalho fixa no texto da lei, de modo que o/a professor/a pudesse trabalhar com segurança e salário fixo. Todavia, o governo manteve na legislação a responsabilização do/a professor/a por sua jornada, ou seja, docentes têm que ‘correr atrás’ de carga horária para garantir seus salários – o que tem se tornado um drama pedagógico e de caráter histórico. No texto do PCCR sobre a jornada de trabalho, infelizmente, ficou explícita a disponibilidade de carga horária, conforme Capítulo V do regime de trabalho: “Art. 36. A atribuição das jornadas de trabalho estabelecidas no artigo anterior levará em consideração a *disponibilidade de carga horária* e a opção do Professor, conforme regulamentação em vigor” (PARÁ, 2010, grifos nossos). Portanto, fica evidente que não há uma jornada de trabalho real na rede estadual de ensino, na medida em que esta fica condicionada à disponibilidade de carga horária. Assim, a carga horária/jornada torna-se uma preocupação permanente da categoria docente.

Esse problema nos remete a uma discussão de Karel Kosik sobre *preocupação*, quando discute a metafísica da vida cotidiana na relação homem-economia:

“Não é o homem que tem “preocupação”, é a “preocupação” que possui o homem. O homem não é preocupado ou despreocupado; a “preocupação” é que é *presente* tanto no preocupar-se como no despreocupar-se. O homem pode libertar-se da “preocupação”, mas não pode eliminá-la. “Enquanto vive, o homem pertence a preocupação” (Herder). Que é, pois, a “preocupação”? Antes de mais nada, não é um estado psíquico ou um estado negativo do espírito, que se alterne com um outro, positivo (KOSIK, 1976, p. 69-70).

A jornada de trabalho, assim como sua condicionante salarial, passou a se tornar uma preocupação permanente para docentes, diante das ameaças de rebaixamento dos salários. Embora a preocupação não seja um *estado psíquico*, ela exerce, todos os anos, uma pressão psicológica, principalmente no período de lotação, que ocorre no início de todos os anos.

Desde a aprovação da Lei do Piso e a necessidade de sua implantação, a questão das aulas suplementares passou a entrar na pauta salarial com mais força. Os governos de

Ana Julia Carepa (PT), Simão Jatene (PSDB), até o atual, Helder Barbalho (PMDB), associaram as discussões sobre aulas suplementares à aplicação da jornada de 1/3 de atividade extraclasse. Essa questão se tornou central tanto para o sindicato quanto para a categoria, na medida em que as aulas suplementares envolvem salário, jornada e carreira ao mesmo tempo.

A implantação da jornada de 1/3 de hora atividade segue como tema polêmico, pois, diretamente vinculada à remuneração, envolve tempo e dinheiro, se constituindo em uma grande interrogação. Investigar a jornada de trabalho e a intensificação do trabalho se torna relevante e contribui para estudos sobre salário e carreira de docentes da educação básica e para a luta do sindicato em defesa da valorização da categoria docente.

Para professores/as, a questão é essencialmente remuneratória, pois a luta pela diminuição da jornada só pode se dar se não houver diminuição dos salários, do contrário, não faz sentido aplicar a Lei n. 11.738/2008. As aulas suplementares têm sido, nos últimos anos, a única maneira de aumentar os salários, assim, professores/as da rede se submetem cotidianamente a jornadas acima da estipulada por lei. Segundo João Silva Júnior e Valdemar Sguissardi, o trabalho cotidiano é contraditório, pois ao mesmo tempo em que pode emancipar o sujeito, contribui para a sua alienação.

O cotidiano é um espaço de contradição que, tanto pode ser o *locus* da construção do sujeito humano emancipado, quanto lugar privilegiado de sua alienação – heterogêneo e fragmentado –, por exigir dele principalmente respostas de cunho imediatista. Essa prática do ser humano cria um plano de superficialidade que o impede de refletir sobre os fenômenos de sua própria prática, resumindo-se o valor desta à sua mais imediata utilidade. Isso implica dizer que o ser humano, ao agir, o faz na sua superficialidade dos fenômenos sociais. Neste plano também se dão as relações sociais, dado que a grande maioria dos seres humanos age assim, tendo este processo, como resultado, o que se denomina de superficialidade extensiva, que se põe como o reino da utilidade (SILVA JÚNIOR & SGUISSARDI, 2009, p. 19).

Assim, esse/a professor/a, *heterogêneo e fragmentado*, que busca *respostas de cunho imediatista* para sua sobrevivência, se acostumou a uma cultura de trabalho que excede a jornada legal em função do acréscimo salarial, proveniente das aulas suplementares, com aumento da jornada de trabalho em sala de aula e de aulas excedentes, algo que persiste até os dias atuais. Essa situação serviu, em muitos casos, como amortecedor da luta salarial e por melhores condições de trabalho, de modo que o Estado consentiu um adicional com uma mão e impôs com outra sua política de contenção de concursos e direitos trabalhistas, redução de gastos com a manutenção do sistema de ensino, aumentando o tempo docente em sala de aula.

Em troca de 20% no valor da hora extrapolada há, na rede de ensino estadual do Pará, o costume de extrapolção da regência de classe³, fazendo com que a maioria dos/as professores/as ultrapasse a jornada de 40 horas para receber aulas suplementares. Essa é uma situação muito típica a rede estadual de ensino paraense, que leva a uma

ilusão sobre a forma como professores/as passaram a entender a jornada, considerando-a erroneamente como carga horária, ou seja, o total da atividade laboral em sala de aula. A hora-atividade é parte integrante da jornada, é o tempo destinado a atividades extra-classe, vinculado a um direito como docente. Nesse período, professores/as preparam suas aulas, avaliam a produção de alunos/as, participam de reuniões escolares e também de cursos objetivando sua formação. Na LDB, (art. 67, V) é considerada como um dispositivo de valorização, sendo o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996). Esse dispositivo não é cumprido de fato na rede estadual de ensino vinculada à Seduc.

Até os dias atuais, nem a jornada de 1/3 de atividade extraclasse e nem o valor integral do piso salarial foram cumpridos integralmente pelos diversos governos do estado do Pará, caracterizando, assim, um completo descaso com a Lei n. 11.738/08, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. Não houve um avanço considerável quanto ao salário dos/as professores/as ou nas relações de trabalho, mesmo na perspectiva de diminuição do tempo de trabalho, conforme estabelece a Lei do Piso. Ao contrário, conservou-se a maximização do tempo em sala de aula e, por conseguinte, as tarefas que são dele demandadas.

Desde os anos 1980 vem se constituindo uma jornada de trabalho na rede estadual de ensino básico, dimensionada pela carga horária que o/a professor/a adquire, referenciada pela regência de classe de 200 horas. Com a aprovação da Lei do Piso, novas regras foram instituídas, e a data base para o reajuste dos salários passou a ser o mês de janeiro de cada ano. A questão da jornada (tempo) em 2/3 + 1/3 foi objeto de ação dos governadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará em 2009, e só veio se resolver em 27 de abril de 2011, quando o Supremo Tribunal Federal – STF julgou o mérito de sua constitucionalidade, após a Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIN interposta pelos governadores. A Lei do Piso, conforme § 2º do art. 2º, definiu profissionais do magistério público da educação básica como:

Aqueles que desempenham as atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades [e ainda com a] formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

A Lei do Piso apresenta uma concepção de trabalho no magistério para além da docência, servindo de referência para a discussão sobre a jornada de trabalho nos estados, município e Distrito Federal. Desde a sua aprovação, ocorreram várias greves reivindicando seu cumprimento, incluindo salário, remuneração, jornada e a carreira, com diferentes níveis de prioridade.

É importante que essa discussão sobre jornada de trabalho e tempo leve em consideração as condições físicas de um/a trabalhador/a. Sobre essa questão, Ricardo Antunes, afirma:

Por um lado, pela barreira física da força de trabalho. Uma pessoa, durante o dia natural de 24 horas, só pode despende um determinado *quantum* de força vital. Do mesmo modo, um cavalo só pode trabalhar 8 horas dia após dia. Durante uma parte do dia a força tem de repousar, dormir; durante uma outra parte, a pessoa tem outras necessidades físicas a fazer, alimentar-se, lavar-se vestir-se etc. porém além desta barreira puramente física, o prolongamento da jornada de trabalho choca com as barreiras morais. O operário precisa de tempo para satisfação das necessidades espirituais e sociais, cujo âmbito e número são determinados pelo estado geral da civilização (ANTUNES 2013, p. 13).

É, pois, fundamental que ao discutir-se a jornada de trabalho, considere-se essa *barreira física da força de trabalho*, ou seja, o/a trabalhador/a precisa de tempo para satisfazer suas outras necessidades (alimentar-se, vestir-se, dormir, tomar banho, passear etc.), o que se denomina de tempo de descanso e lazer. A extensão da jornada de trabalho vai de encontro à satisfação dessas necessidades, imanentes à condição humana.

Atualmente, o Sintepp discute com o governo do estado do Pará sobre a aplicação da jornada de 1/3, que interfere na vida de milhares de professore/as da rede de ensino, tendo em vista a tentativa da Secretaria Estadual de Educação de mudar o valor da hora-aula de 45 para 60 minutos (hora-relógio), com a intenção de aplicar a Lei n. 11.738/08 e o dispositivo de 1/3 referente à hora-atividade. Essa questão está ligada ao salário e, sobretudo, à luta por valorização profissional, pois é mais um ataque à condição de vida do/a professor/a, já que aumentando o tempo de trabalho da hora-aula, reduz-se o tempo de outras necessidades humanas, o que certamente trará consequências danosas à saúde dos/as docentes.

Considerações finais

Valor e tempo estão associados a trabalho e, desse modo, este estudo buscou entender tal realidade. A razão da procura por mais horas de trabalho pelos/as professores/as, buscando aumentar sua jornada de trabalho na rede estadual de ensino do Pará, tem vínculo direto com sua desvalorização e é gerada pela necessidade, independentemente da vontade. O aumento do tempo de trabalho reduz o tempo para outras atividades necessárias à atividade humana, como o cuidado com a saúde e a família, por exemplo. Assim, os cinco dias úteis na semana se transformam em seis e sete para a maioria dos docentes, pois é comum corrigir provas, trabalhos e lançar notas durante os finais de semana, por conta da ausência de tempo durante a semana.

A valorização do/a trabalhador/a não pode ser condicionada apenas ao valor do salário, pois salário alto sem tempo para a vida não tem sentido; isto é, aumento de salário

vinculado à extensão do tempo de trabalho não é valorização, ao contrário, degrada o/a trabalhador/a, como no início da industrialização capitalista. Portanto, a correlação entre salário/tempo, ou salário/jornada, é o ponto central da valorização. Conforme Rosana Rolim (2017), a jornada de trabalho dos/as professores/as vinculados à Seduc apresenta particularidades em relação a outras redes de ensino; ela é móvel, pois depende da formação de turmas, sem a aplicação de uma jornada fixa, mas uma jornada móvel, gerando assim um trabalho singular. Na medida em que o/a professor/a tem que buscar uma carga horária maior (remuneração), seu tempo para as atividades de lazer diminui.

O magistério é uma das profissões de nível superior mais desvalorizada nacionalmente (GATTI & BARRETO, 2009). Em matéria publicada no sítio oficial da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, em 29 de setembro de 2014, sobre alguns pisos salariais estaduais pelo país, foi apresentada a seguinte configuração:

Já os estados que ocupam o segundo e terceiro lugares no maior valor dos salários, Mato Grosso (R\$ 3.138,33) e o Espírito Santo (R\$ 3.035,20) respectivamente, não estão tão bem colocados no Ideb. O Mato Grosso está em 23º lugar no ensino médio e o Espírito Santo, em 11º nos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo. O Rio Grande do Sul, um dos estados que não chegam nem a pagar o piso nacional, com R\$ 977,05 por 40 horas, não está mal colocado no Ideb: é o sexto melhor no ensino médio, com 3,9 pontos, o sétimo nos anos iniciais, com 5,6 pontos e 12º nos anos finais, com 4,2 pontos (CNTE, 2014, s/p).

O estudo sobre a realidade dos/as docentes da rede pública do estado do Pará demonstrou que a ampliação da jornada de trabalho para aumentar o salário, mesmo que provisoriamente, tem contribuído para a busca incessante pelas aulas suplementares, intensificando o trabalho e reduzindo o tempo de lazer. Além disso, cabe ressaltar outro grande problema: nas “grandes jornadas de trabalho, muitos trabalham em dois, três empregos” (MATOS, 2009, p. 38). Mesmo com a aprovação da Lei n. 11.738/2008, que efetivou o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN e uma jornada de 40 horas com 1/3 para atividade extraclasse, os salários dos/as docentes da educação básica não evoluíram significativamente na sua relação com a jornada de trabalho.

Aprovada há 14 anos, a Lei do Piso ainda é boicotada e burlada por muitos gestores públicos, como foi o caso da ação dos governadores para declará-la inconstitucional⁴. É o sistemático descumprimento da norma legal por inúmeras prefeituras e governos estaduais, que não pagam o piso vinculado aos planos de carreira e/ou descumprem o limite da jornada de trabalho destinado às atividades extraclasse dos/as professores/as -1/3, no mínimo (CNTE, 2014, s/p).

Os governos, assim como o Estado Democrático de Direito, na figura do Judiciário, não atuam pelo cumprimento da lei. Numa clara indiferença, o poder público negligenciou a Lei n. 11.738/08, que ainda não é a legislação almejada pela maioria dos/as profissionais do magistério.

Recebido em: 08/10/2022; Aprovado em: 17/10/2022.

Notas

- 1 Segundo Antunes (2020, p.11) “A uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e inviabilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”
- 2 Ver: PERONI, Vera Maria Vidal (Org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília/DF: Libero Livro, 2013.
- 3 Denomina-se regência de classe toda atividade referente a aulas dadas, ou seja, a atividade de pleno exercício com estudantes.
- 4 A CNTE conseguiu derrotar a ação no Supremo Tribunal Federal – STF; não obstante, outra ADIn (nº 4.848, que visa eliminar o critério de reajuste do piso) aguarda julgamento de mérito no STF.

Referências

ANTUNES, Ricardo. A crise, o desemprego e alguns desafios atuais. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 104, p. 632-636, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000400003>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ANTUNES, Ricardo (Org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2013.

APEOESP/DIEESE. *Saúde do Professor*. São Paulo: Apeopesp, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.738/08 de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: *Diário Oficial da União*. 17.07.2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Informa 675*. 24 de janeiro de 2014. *Os dilemas do piso do magistério continuam em 2014*. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/ettete/60797-os-dilemas-do-piso-do-magisterio-continuam-em-2014>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

GATTI, Bernadete Aneglina & BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. 1 ed. Brasília: Unesco, 2009.

KLEIN, Étienne. *O tempo que passa (?)*. São Paulo: Editora 34, 2019.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Torfio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MATOS, Alessandro Rubens de. Educação e alienação: contribuição para o estudo da alienação nas escolas públicas brasileiras. *Cadernos de Pós-Graduação*. Educação, São Paulo, v. 8, p. 33-44, 2009.

MARX, Karl. *O Capital*. O processo de produção do capital. Livro 1 - vol. 1 e 2. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

PARÁ. Lei n. 5.351 de 21 de novembro de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará. *Diário Oficial do Estado do Pará*, n. 25.874, de 28 nov. 1986. Disponível em: <http://modularnoticiassomepolodesantarem.blogspot.com/p/estatuto-do-magisterio_6732.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.351%2C%20DE%2021,P%C3%ABlico%20Es%2Dtadual%20do%20Par%C3%A1.&text=ART.,%C2%B0%20e%202%C2%B0%20Graus>. Acesso em: 02 abr. 2022.

PARÁ. Lei n. 7.442, de 2 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Pará*, n. 31.700, 02 jul. 2010. Disponível em: <https://www.ioepa.com.br/pages/2019/09/10/2019.09.10.DOE_17.pdf> Acesso em: 02 abr. 2022.

PARÁ. Lei n. 8.030, de 21 de julho de 2014. Dispõe sobre a jornada de trabalho e as aulas suplementares dos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará, de que tratam os arts. 35 e 28 da Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010. *Diário Oficial do Estado do Pará*, nº 32.691, de 24 jul. 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília/DF: Libero Livro, 2013.

QUEIROZ, Caroline de. Sobre o tempo: uma leitura da história do relógio como instrumento de medida e elemento de cultura. *IV Congresso Nacional de Educação – Conedu*, 2018.

ROLIM, Rosana Maria Gemaque. *Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do FUNDEB e do PSPN*. Relatório Final de Pesquisa. Edital nº 049/2012-CNPq (Texto impresso), 2019.

RIBEIRO, Abel. *Decifra-me ou te devoro*. Salário e alienação docente na rede pública de ensino básico do Pará. São Paulo: Usina Editorial, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Portugal: ensaio contra a autoflagelação*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA JÚNIOR, João do Reis & SGUISSARDI, Valdemar. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

Planos de carreira e valorização docente

Career plans and teacher appreciation

Planes de carrera y valorización docente

 **ISABELA MACENA DOS SANTOS***

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

 **EVA PAULIANA DA SILVA GOMES****

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

 **EDNA CRISTINA DO PRADO*****

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

RESUMO: Este artigo discute sobre os Planos de Carreira e Remuneração – PCR dos profissionais da educação e apresenta os resultados do mapeamento realizado sobre a situação desses planos na esfera municipal do estado de Alagoas; discute, ainda, as percepções dos/as secretários municipais sobre a valorização docente. Utilizou-se a pesquisa quantitativa como metodologia, com questionários dirigidos a secretários/as municipais e presidentes regionais do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas – SINTE/AL, tendo como categorias analíticas o PCR e a valorização docente. Os resultados demonstram que o estado de Alagoas precisa avançar na atualização disponibilização *online* dos PCR nos municípios.

Palavras-chave: Planos de Carreira e Remuneração. Valorização docente. Municípios alagoanos.

ABSTRACT: This article discusses the Career and Remuneration Plans – PCR of education professionals and presents the results of the mapping concerning the situation of these plans in the municipal

* Doutora em Educação. *E-mail:* <isabelamacena@yahoo.com.br>.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. *E-mail:* <e.pauliana@gmail.com>.

*** Doutora em educação. *E-mail:* <wiledna@bol.com.br>.

sphere of the state of Alagoas. It also discusses the perceptions of the municipal secretaries about teacher appreciation. Quantitative research was used as a methodology and questionnaires using PCR and teacher appreciation as analytical categories were applied to the municipal secretaries and the regional presidents of the Union of Education Workers of Alagoas – SINTE/AL. The results show that the state of Alagoas needs improvement towards updating the online availability of PCR in the municipalities.

Keywords: Career and Remuneration Plans. Teacher appreciation. Alagoa's municipalities.

RESUMEN: Este artículo discute los Planes de Carrera y Compensación – PCR de los profesionales de la educación y presenta los resultados del mapeo realizado sobre la situación de esos planes en el ámbito municipal del estado de Alagoas; también discute las percepciones de los/as secretarios/as municipales sobre la valorización docente. Se utilizó como metodología la investigación cuantitativa, con cuestionarios dirigidos a los/as secretarios/as municipales y presidentes regionales del Sindicato de los Trabajadores de la Educación de Alagoas – SINTE/AL, con el PCR y la valorización docente como categorías de análisis. Los resultados demuestran que el estado de Alagoas necesita avanzar en la actualización de la disponibilidad *en línea* de los PCR en los municipios.

Palabras clave: Planes de carrera y compensación. Valorización docente. Municipios de Alagoas.

Introdução

Em Alagoas, na esfera estadual, a Lei que dispõe sobre profissionais da educação, instituindo o Plano de Cargos e Carreira do Magistério Público é a n. 6.197, de 26 de setembro de 2000. Na esfera municipal, o Plano Nacional de Educação 204/2024 e a LDB 9394/96 apresentam a exigência de Plano de Carreira e Remuneração – PCR nos municípios; no entanto, como isso fica a cargo do/a gestor/a municipal, até a presente pesquisa, não havia informações sobre a elaboração desses planos de carreira nos municípios alagoanos e se estavam atualizados e disponibilizados *online*, como previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988, Artigo 5º, Inciso XXXIII) e na Lei da Transparência, n. 12.527 (BRASIL, 2011). Assim, esta pesquisa foi realizada para coletar e analisar

tais dados, possibilitando a visualização do que está sendo cumprido na esfera municipal quanto a existência, atualização e disponibilização *online* do PCR.

O presente artigo discute sobre o PCR dos/as profissionais da educação, apresentando inicialmente uma discussão sobre os planos de carreira no Brasil e seus marcos legais; na sequência, os resultados de seu mapeamento nos 102 municípios alagoanos, assim como as percepções dos/as secretários/as municipais de educação sobre valorização docente, além das considerações finais. A metodologia utilizada foi a da pesquisa quantitativa, com aplicação de questionários a secretários/as municipais e presidentes regionais do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas – SINTE/AL, articulando os resultados com os dados do *site* da empresa PCI Concursos. Utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), tendo como categorias analíticas o PCR e a valorização docente.

Planos de carreira docente no Brasil e seus marcos legais

O plano de carreira é um instrumento de gestão que organiza a vida dos/as profissionais da educação e possibilita a valorização profissional do/a servidora, por contemplar itens que vão além da questão salarial, como formação inicial e continuada, progressão funcional, remoção, sistema de avaliação e outros pontos inerentes à carreira docente. Um plano de carreira bem-elaborado e executado garante melhorias ao longo da carreira dos/as profissionais da educação e, conseqüentemente, isso interfere no avanço da qualidade do ensino. O plano de carreira pode ser conceituado como:

Forma de organização de certos cargos providos por concurso público, quando dispostos em posições escalonadas – se contrapondo a cargo isolado –, em que a passagem de uma posição para outra se pauta em critérios estabelecidos em legislação e implica, necessariamente, aumento na remuneração que, considerando as peculiaridades de cada trajetória docente, pode ser acrescido pela assunção de diferentes responsabilidades (PRADO, 2019, p. 7).

Maurício Almeida Prado (2019), ao fazer um estudo comparativo entre os planos de carreira dos/as professores/as da educação básica em 27 unidades federativas – UF do Brasil, concluiu que tais planos mantêm um peso excessivo em critérios de progressão tradicionais, como titulação e tempo de serviço; também há uma presença marcante de gratificações e adicional por tempo de serviço na remuneração; predomina uma estrutura pouco rígida em termos de organização e jornadas de trabalho, com carreira única, jornadas variadas e possibilidade de ampliação da carga horária. O autor sublinha que é preciso cuidado na elaboração dos planos de carreira, afinal, os documentos serão um norte para carreira docente.

A resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE n. 2/2009 apresenta princípios e aspectos a serem observados na elaboração

dos planos de carreira. Mesmo não tendo valor de lei, a resolução apresenta aspectos norteadores. Dentre eles, destacam-se: i) incentivo à dedicação a uma única escola; ii) participação necessária de todos/as os/as profissionais da educação no projeto de trabalho da escola e sua avaliação; iii) criação e manutenção de comissão paritária de gestores/as, profissionais da educação e membros da comunidade escolar para a verificação das condições de trabalho; iv) avaliação de desempenho profissional objetiva e transparente, por meio de princípios como a participação democrática dos/as próprios/as profissionais na organização do processo de avaliação, recomendando a enunciação de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; v) regras claras para a ocupação dos cargos, numa perspectiva democrática.

Analisando-se as ideias presentes na resolução CEB/CNE n. 2/2009, verifica-se, no parágrafo 2º, que “os entes federados que julgarem indispensável a extensão dos dispositivos da presente resolução aos demais profissionais da educação poderão aplicá-los em planos de carreira unificados ou próprios, sem nenhum prejuízo aos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009). Percebe-se com isso uma abertura para planos unificados com os aqueles dos/das demais profissionais da educação, possibilitando que o plano de carreira vá além do foco no magistério. Já no inciso II do artigo 4º, é defendido “II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa” (BRASIL, 2009). Com o princípio IV, presente no mesmo artigo 4º da resolução, temos o “reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante” (BRASIL, 2009). Equiparar o rendimento salarial dos/as professores/as aos rendimentos de demais servidores/as públicos/as equivalentes é um desafio, no entanto, é algo fundamental para possibilitar o reconhecimento profissional docente.

Com relação à progressão na carreira, a resolução define, ainda no artigo 4º, “progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional” (BRASIL, 2009). Nota-se que a resolução não se pauta em apenas um critério para progressão salarial, mas em diferentes critérios, de forma a estimular o/a professor/a a desempenhar um bom trabalho como também a se qualificar; o cuidado que se deve ter é referente à forma da avaliação de desempenho, para evitar o incentivo à competição entre professores/as e medidas de caráter empresarial, como o foco em punições por baixo desempenho ou bônus por bom desempenho. No artigo 5º dessa resolução são detalhados os critérios que podem ser considerados para a progressão:

XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser 73 agregados outros: a) dedicação exclusiva ao cargo ou função no sistema de ensino, desde que haja incentivo para tal; b) elevação da titulação e da habilitação profissional; c) avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre

outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema (BRASIL, 2009).

Quanto ao tipo de vínculo jurídico de docentes efetivos/as com os entes federados, Maurício Prado (2019) afirma que 27 unidades federativas – UF adotam o regime estatutário; o vínculo celetista está presente em 3.473 (62,4%) municípios. Com relação ao ingresso na carreira, nove estados ainda mantêm a previsão legal de ingresso na carreira de professores/as com formação em nível médio – um dado preocupante, pois a formação em nível superior é um diferencial para a melhoria da qualidade de ensino. As condições de trabalho adequadas e a boa formação do/a professor/a são pontos essenciais para valorização docente, porque “as modalidades de contrato de trabalho, a distribuição diária de seu exercício profissional, um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo, fazem com que esta profissão porte uma tensão maior do que qualquer outra” (GATTI, 2012, p. 94).

Uma das legislações mais recentes em relação à valorização docente é o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Na meta 17 do PNE, foi proposta a equiparação do rendimento médio dos/as profissionais do magistério ao dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o ano 2020. Apesar da equiparação do salário, a meta de igualar-se o rendimento médio até 2020 não foi alcançada. Com relação ao cumprimento do piso salarial profissional, segundo relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020), 70,4% das unidades federativas (19 delas de um total de 27) cumprem o piso salarial nacional profissional, enquanto nos municípios brasileiros, 74,2% (4.133) cumprem esse piso. Esses dados demonstram que ainda há unidades federativas e municípios que não cumprem a lei do piso. Outra estratégia apontada pelo PNE (2014-2024) na meta 17, para valorização do/a professor/a, é a implementação

no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (BRASIL, 2014).

Tem-se, no texto da lei acima, mais um documento legal sobre os planos de carreira dos/das profissionais do magistério. Já a meta 18 do PNE reforçava a obrigação da elaboração do plano de carreira. Essa meta visava assegurar, no prazo de dois anos (até 2016), planos de carreira para profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. De acordo com dados do relatório do INEP (2020), há planos de carreira no Distrito Federal e em todos os estados brasileiros; com relação aos municípios, 95,7% têm planos de carreira.

Isso mostra que a meta não foi cumprida e, mesmo passados quatro anos do prazo então estipulado, ainda não se atingia 100%.

Sabemos que a elaboração do plano de carreira é importante, mas o principal é a sua efetividade no dia a dia da escola pública, porque, como afirma Dalila Oliveira (2014), muitos planos de carreira no Brasil caracterizam-se pelo não atendimento dos requisitos necessários à valorização docente, como boas condições de trabalho, garantia de formação inicial e continuada e remuneração compatível.

Os planos de carreira podem ser um dos caminhos para a valorização docente, desde que haja: i) políticas educacionais eficientes para carreira no Brasil; ii) planos de carreira com estruturas equilibradas, menos disparidades de rendimentos, critérios justos de progressão e transparência nos critérios de promoções; iii) aumento do financiamento da educação; iv) maior fiscalização dos planos e sua materialização na prática; v) efetivação das metas do PNE relativas à valorização docente.

A garantia de mecanismos que englobem a valorização da profissão é uma reivindicação histórica dos movimentos de professores/as, desde os anos 1930, com o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* e a repercussão do tema no debate educacional. A partir da Lei n. 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, os estados começaram a elaborar os planos de carreira, então denominados “estatutos”. Havia a determinação de que cada sistema de ensino tivesse um estatuto para a carreira docente.

Art.36. Em cada sistema de ensino haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema (BRASIL,1971).

Mesmo promulgada durante a ditadura civil-militar (1964-1985), num cenário controlador, tal lei foi o primeiro marco legal de organização da carreira docente no Brasil. Com a redemocratização, ela foi substituída pela Lei n. 9.394/96, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Com a LDB n. 9.394/96, o termo “estatuto” foi substituído por “plano de cargos e carreira”, mas alguns sistemas de ensino brasileiro ainda utilizam o termo “estatuto docente”, pois foram elaborados antes da LDB de 1996. No artigo 67 dessa lei estão regulamentados aspectos importantes quanto à valorização docente:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; I – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996b).

A própria Constituição Federal de 1988, no art. 206, inc. V, já defendia a instituição de planos de carreira para o magistério público. A LDB 9.394/96 ampliou o alcance do que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos/às profissionais da educação, incluindo o piso salarial profissional. Também contribuiu para valorização docente a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Para Fabrício Carvalho (2012), a partir da década de 1980, foram dados passos importantes para essa valorização, como a garantia da elaboração de planos de carreira e financiamento específico para a remuneração do/a professor/a do ensino fundamental; com a implantação do Fundef, houve o aumento de leis relativas à valorização dos profissionais do magistério.

No governo Lula (2003-2010), elaborou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, aprovado em caráter permanente em 2020, pelo Congresso Nacional. Sobre essa aprovação, Remi Castioni, Mônica Cardoso e Leandro Cerqueira afirmam que “o Novo Fundeb, além de trazer a União para a esfera de responsabilidades no financiamento da educação básica, 32 anos depois da promulgação da Constituição Federal, cria mecanismos inovadores e ainda pouco debatidos” (CASTIONI, CARDOSO & CERQUEIRA, 2021, p. 287). Para Géssica Ramos (2009), o grande diferencial do Fundeb foi o resgate do tema da valorização docente, abrangendo profissionais de toda a educação básica, levando ao estabelecimento de um Piso Salarial Nacional e reforçando a criação de planos de carreira no Brasil, mantendo a exigência legal. No entanto, a autora faz uma crítica à ideia de se capacitar professores/as utilizando como meio principal a educação a distância, sem necessidade de grandes investimentos; outra crítica é relativa às estratégias de valorização docente com foco na meritocracia, o que pode gerar a compreensão de que os/as docentes são os/as principais responsáveis pelos problemas do ensino.

Diferentes estudiosos no Brasil vêm defendendo uma melhor remuneração para os/as professores/as, por compreenderem que isso se reflete na boa qualidade do ensino (DUTRA JÚNIOR *et al*, 2000; GATTI & BARRETO, 2009; MONLEVADE, 2000; OLIVEIRA, 2011, 2014; VIEIRA, 2014).

Outro importante passo foi dado em 16 de julho de 2008, quando foi sancionada a Lei n. 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para profissionais do magistério público da educação básica. Com isso, ficou regulamentado que o vencimento inicial desses/as profissionais com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais, não poderia ser abaixo do valor estabelecido em cada ano. Assim, a Lei do Piso estabelece:

Art. 2º. O piso salarial profissional para os profissionais do magistério da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º. O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, [...]§4º. Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á, o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com o educando (BRASIL, 2008).

A Lei instaurou, assim, novos rumos para a remuneração docente, e um deles foi a correção da dispersão salarial que havia no país. Juçara Vieira (2014), ao fazer uma análise dessa lei, explica sua contribuição para a construção do sistema nacional de educação, representando um dos maiores avanços referentes à valorização dos/as profissionais da educação básica no Brasil, mesmo que não tenha contemplado funcionários/as da educação nem professores/as atuantes nas escolas privadas. Entretanto, a autora adverte que, mesmo que o Ministério da Educação – MEC anuncie os valores vigentes do piso salarial a cada ano, diversos estados e municípios ainda não cumprem a Lei. Percebe-se que o grande desafio é a efetivação da legislação em todo país, pois, de acordo com Vera Lúcia de Brito (2017), apesar das inovações no financiamento, com o Fundef e posteriormente o Fundeb, ainda há desigualdade na distribuição de recursos entre entes federados.

Plano de Carreira e Remuneração – PCR nos 102 municípios alagoanos

Nesta pesquisa foram aplicados questionários a secretários/as municipais de educação de Alagoas, para a coleta dos dados. Com autorização da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Alagoas – Undime - AL os questionários foram aplicados durante a realização de duas reuniões ordinárias, realizadas na sede da associação, na capital do estado. Na primeira reunião foram entregues 60 questionários, e 35 secretários/as deram a devolutiva. Tendo em vista o número de 102 municípios, foi necessária outra reunião, também com a presença de secretários/as que já haviam respondido anteriormente ao questionário. Nesse dia, foram entregues mais dez questionários, e destes, apenas quatro foram respondidos, totalizando 39 devolutivas. Trinta e um secretários/as se recusaram a respondê-los, não entregando a devolutiva ao final da reunião. Diante do baixo retorno nas reuniões da Undime - AL, foram realizadas ligações telefônicas a presidentes de todas as regionais do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas – SINTE/AL, uma vez que têm conhecimento das formas de gestão nos municípios que coordenam. Ao todo, foram realizadas ligações telefônicas para as 12 seções regionais do SINTE/AL. Entretanto, apenas as questões fechadas do questionário foram respondidas, pois o contato foi feito por telefone. A partir da coleta dos dados, obteve-se o seguinte resultado com relação à existência de planos de carreira nos municípios alagoanos.

Tabela 1: Existência de PCR nos 102 municípios alagoanos

Existência de PCR	Não existência de PCR	Não respondeu
80	1	21

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa dos questionários, 2019/2020.

De acordo com Lisete Arelaro *et al* (2014), a partir dos anos 1990, estados e municípios passaram a elaborar ou adequar os planos de carreira, cargos e salários dos/as profissionais do magistério tendo como base as novas legislações: i) Constituição Federal de 1988, ii) Emenda Constitucional n. 14, de 1996, iii) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; iv) mais atualmente, Resolução do CNE/CEB n. 2/2009, Parecer CNE/CEB n. 9/2009 e Lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso). Como vimos, todas as legislações, desde a década de 1990, foram um impulso para que tanto os estados quanto os municípios brasileiros elaborassem seus planos de cargos e carreira. No estado de Alagoas, atualmente, como evidenciam os dados coletados, 80 municípios têm PCR. Na tabela 1, é demonstrado que apenas um município alagoano não tem PCR, e que 21 secretários/as não responderam a esse questionamento ou não souberam responder. Para que a Secretaria de Educação organize toda a carreira dos/as profissionais da educação é necessário o PCR, que a maioria dos municípios alagoanos tem. Como a pesquisa teve um caráter quantitativo, não foi possível aferir como se deu a elaboração desses planos, se refletem a realidade local nem se são efetivados na prática dos profissionais da educação.

A meta 18 do PNE (2014-2024), na estratégia 18.7, também estimula o processo de elaboração dos PCR por parte dos entes federados:

18.7 priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação.

Tal estímulo pode ter sido incentivo para que os municípios alagoanos elaborassem seus PCR, no entanto, não é possível afirmar tal fato, por conta da falta de pesquisas anteriores a 2014 sobre esse aspecto. Mesmo assim, a elaboração do plano de carreira já é um ponto positivo para a valorização docente, porque

é um instrumento de administração de recursos humanos voltado essencialmente para a profissionalização. Nessa condição, considera de forma especial algumas variáveis essenciais à sua finalidade, quais sejam, o desempenho do servidor no exercício de suas atribuições, os programas de desenvolvimento de recursos humanos, a estrutura de classes e o sistema de remuneração (DUTRA JÚNIOR *et al*, 2000, p. 204).

Apenas a elaboração do plano não garante sua efetivação, pois o PCR não pode ser apenas o cumprimento de uma meta burocrática ou mera formalidade, ele tem que

se concretizar no chão da escola pública, garantindo melhores condições de trabalho e valorização docente. Para tanto, é preciso que esteja atualizado, em consonância com as demandas sindicais, a Lei do Piso, o Fundeb etc. Os resultados desta pesquisa mostram que metade do total de planos existentes em Alagoas não está atualizada.

Tabela 2: Atualização dos PCR nos 102 municípios alagoanos

PCR atualizado	PCR não atualizado	Não respondeu
30	40	32

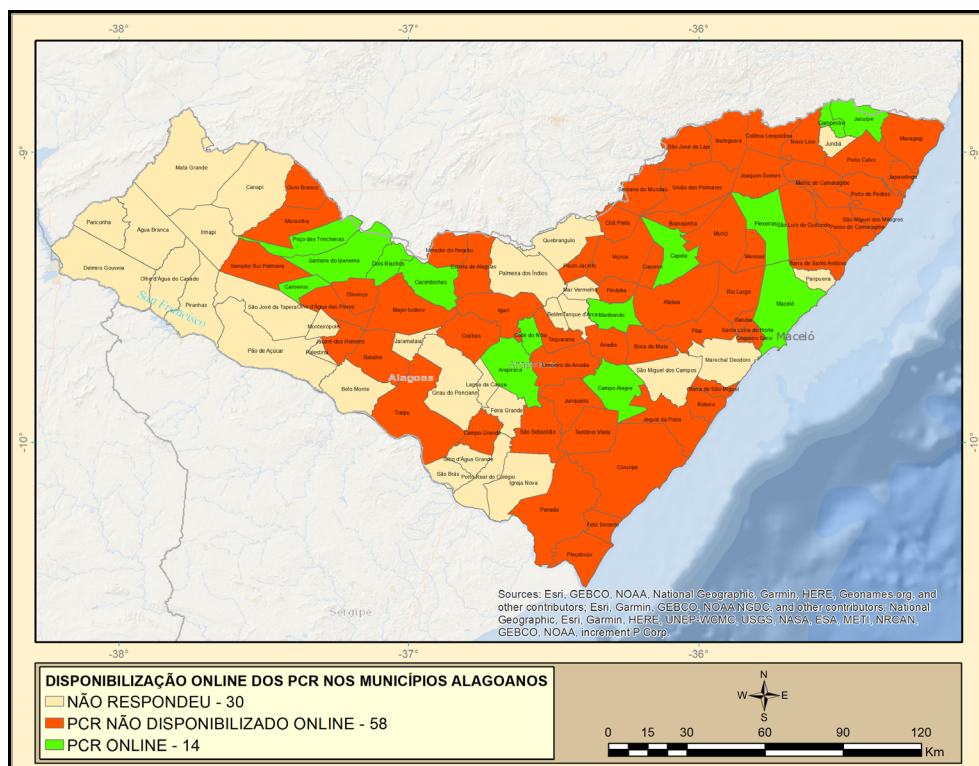
Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa dos questionários, 2019/2020.

Nota-se, nos dados apresentados na tabela 2, que 40 respostas dizem respeito à não atualização do PCR nos municípios. Tal número pode evidenciar uma situação ainda mais preocupante, ou seja, não ter havido qualquer alteração desde a sua elaboração. A resolução n. 2, de 2009, já enfatizava a necessidade da revisão anual de salários e, conseqüentemente, a atualização desse dado no PCR:

VI - assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 2009).

Essa atualização garante que o PCR não fique ultrapassado e que acompanhe as mudanças ocorridas na política educacional. A revisão do plano deve ser um momento coletivo entre dirigentes municipais e profissionais da educação. Outro fator que interfere na boa efetivação do PCR é sua disponibilização *online*, pois com maior acesso a esse plano para eventuais consultas e dúvidas, profissionais poderão cobrar seus direitos com mais facilidade e embasamento legal. Qualquer documento público deve ser divulgado *online* para consulta de interessados/as, de acordo com o princípio da publicidade. Como enfatiza Pedro Figueiredo, “a atividade que é publicada é com maior efetividade passível de controle” (FIGUEIREDO, 2008, p. 13). Entretanto, a publicização não se mostra nos municípios alagoanos, como apontam os dados dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 1: Mapa de disponibilização *online* do PCR nos municípios alagoanos



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa 2019/2020.

Na figura 1, os dados do mapa revelam que 58 municípios alagoanos não disponibilizam seus PCR de forma *online*, sendo que 1 desses 58 não elaborou o PCR e por esse motivo não disponibilizou online. Esses dados da figura 1 contrariam o que determina o artigo 37 da Constituição Federal, quando afirma que a administração pública direta e indireta de qualquer Poder da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá, entre outros, ao princípio da publicidade (BRASIL, 1988). Essa disponibilização favorece a consulta dos/as profissionais da educação, tanto antes da realização de um concurso público – na procura por carreiras mais atrativas – como durante sua atuação no município. Sem conhecer o PCR ou sem fácil acesso a ele, profissionais ficam sem um de seus principais instrumentos na busca pela valorização da carreira. Na Constituição de 1988, o art. 5º, inciso XXXIII, só admite restrições ao conhecimento público de informações quando o sigilo for essencial à segurança do Estado e da sociedade. Para Moreira Neto (1999):

A finalidade do princípio da publicidade é levar a informação, definida e precisa, ao conhecimento das pessoas interessadas (potencialmente ou em concreto). O princípio não será atendido caso haja divulgação restrita (seja no que diz respeito ao conteúdo da informação, seja no que diz respeito ao número de pessoas alcançadas por ela) (MOREIRA NETO, 1999, p. 125).

A divulgação do PCR apenas na Secretaria de Educação ou na sede do sindicato dos/as profissionais da educação não garante que o maior número de pessoas tenha acesso à informação. A *internet* pode ser mais eficiente para que o conhecimento sobre o PCR chegue às pessoas interessadas.

Em suma, os dados demonstram que a situação apresenta algumas contradições, uma vez que 80 municípios afirmaram ter o plano elaborado, 40 deles não o atualizam e 58 não o disponibilizam *online* – sem citar os mais de 30 que não responderam ao questionamento sobre o plano. Quanto a isso, cumpre destacar que os/as secretários/as responderam outras perguntas anteriores, deixando essas específicas em branco, sem nenhuma justificativa. É possível questionar se o plano de carreira nos municípios alagoanos está sendo apenas mais um documento burocrático, elaborado apenas para cumprir as obrigações da Secretaria de Educação junto aos órgãos superiores ou se está sendo utilizado no cotidiano dos/as profissionais da educação.

A visão dos/as secretários/as municipais de educação sobre valorização docente

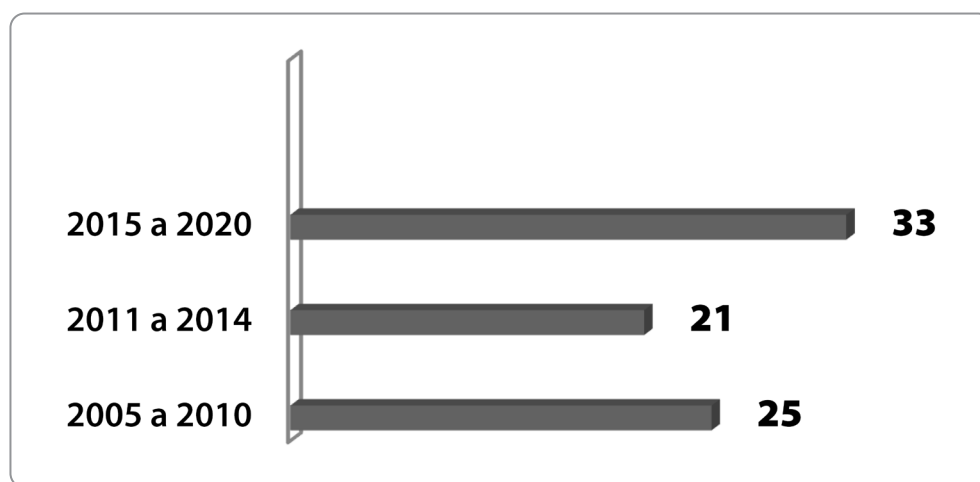
Ao todo, foram realizadas ligações telefônicas para 12 seções regionais do SINTE/AL. Entretanto, apenas as questões fechadas do questionário foram respondidas, em função da dificuldade que os/as diretores/as do sindicato apresentaram, alegando como principal entrave a falta de tempo no momento do contato.

A nuvem de palavras abaixo diz respeito às respostas dos 39 secretários/as, durante as reuniões da Undime - AL, acerca da visão que têm sobre valorização docente, a partir da indicação: “com uma palavra, descreva o que é valorização docente”. Após análise das respostas, evidenciaram-se os vocábulos mais citados:

Como os concursos não têm viabilizado a cobertura total das vagas docentes que existem nas redes, há a contratação de temporários, sendo que esta tem regras variadas conforme o estado ou município, podendo ser precedida de prova escrita e títulos, ou somente seleção por títulos (licenciatura, considerando-se as especializações ou pós-graduações; na falta destes, aceitam-se os créditos em licenciaturas, ou curso de graduação que tangencie a disciplina com falta de docentes licenciados ou, ainda, estudantes de licenciatura). Alguns dados mostram que é significativo o número de docentes com esse tipo de contrato precário, em muitos casos, renovado ano a ano e ano após ano (GATTI, 2012, p. 92).

Os contratos temporários, além de representar um gasto menor em folha de pagamento para gestores/as dos municípios, criam redes de apadrinhamento político para eleições municipais. Ao consultar o *site* PCI Concursos referente a Alagoas e fazer uma análise dos concursos públicos realizados para professor no estado, no período de 2005 a 2020, constatou-se o registro dos editais de concurso público de 79 municípios alagoanos; para 20 municípios não há registro de editais, podendo ter sido publicados anteriormente à criação do *site* PCI Concursos, em 2005, ou não terem sido divulgados de forma ampla, como prevê a legislação. O gráfico 3 analisa esses dados:

Gráfico 3: concursos públicos realizados nos municípios alagoanos (2005 a 2020)



Fonte: Elaborado com base nos dados do *site* PCI Concursos, 2020.

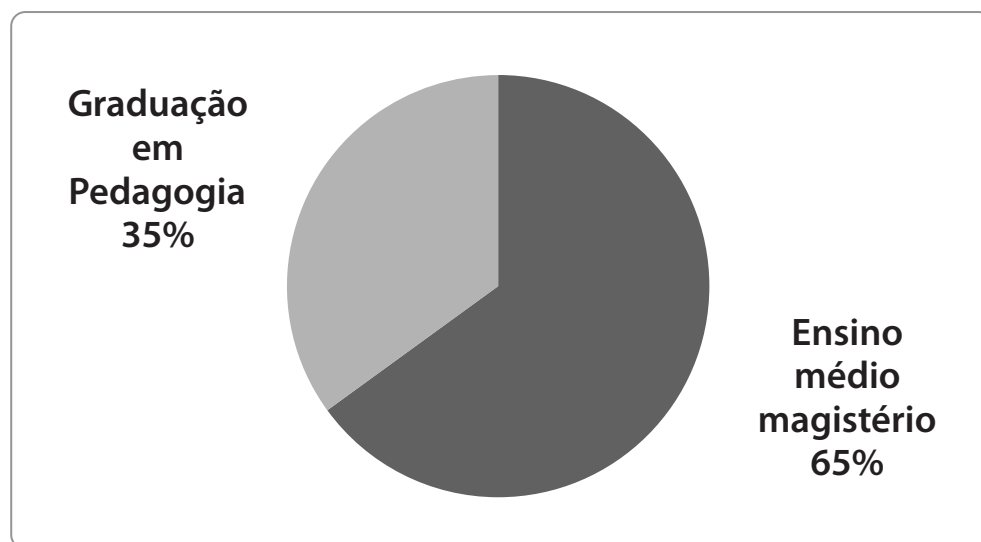
Os dados do gráfico 3 demonstram uma situação preocupante: 25 municípios alagoanos não realizam concurso público há 10 anos ou a mais; 21 municípios estão sem concurso público em uma média de 6 a 8 anos. Ao todo, 46 municípios permanecem há anos sem concursos públicos, sendo que em alguns, os últimos ocorreram no ano de 2005. Isso leva a entender que, durante esse período de não realização de concursos, a demanda foi atendida pelos contratos temporários.

A LDB 9.394/96 enfatiza, em seu Art. 85, que “qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos”. Kênia Miranda conceitua o professor contratado como “o professor precarizado que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório – pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino – sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos” (MIRANDA, 2006, p. 6). Mas há um interesse para não realização de concurso público:

isto porque, “[...] os professores compõem a maior categoria de funcionários públicos do mundo, razão pela qual o capital precisa neutralizá-los, amansá-los, docilizá-los ou, em último caso, quebrá-los em sua organização sindical ou, mesmo, destruí-los fisicamente” (SHIROMA ET AL, 2011, p. 129).

Para Gisele Masson (2017), um dos requisitos para a atração e a permanência dos/as professores/as na carreira docente é a remuneração proporcional à formação, com equiparação às demais profissões com formação equivalente. Todavia, a autora pondera que muitos gestores municipais estão rebaixando as exigências de formação nos concursos públicos, para pagar somente o piso aos/as professores/as, visto que esses teriam apenas o nível médio, contrariando a LDB 9.394/96. Analisando os editais de concursos mais atuais para professores/as dos anos iniciais entre 2018 e 2020 nos municípios de Alagoas, foi possível inferir os seguintes dados, dispostos no gráfico 4:

Gráfico 4: Nível escolar para concurso de professores/as dos anos iniciais em editais realizados de 2018 a 2020 nos municípios alagoanos



Fonte: Elaborado com base nos dados do *site* PCI Concursos, 2020

Os dados revelam outra situação preocupante: dos 20 concursos realizados nos municípios alagoanos entre 2018 a 2020, a maioria (65% ou 13 editais) exigiu como nível mínimo para ingresso na carreira docente o ensino médio magistério. Cenários como esse deixam a carreira docente ainda menos atraente. Como ressalta Masson (2017), quando o concurso para professor/a é em nível médio, a progressão de profissionais por título só ocorrerá após o estágio probatório, diminuindo ainda mais o interesse de professores/as que tenham licenciatura plena ou especializações.

A valorização docente deveria ser um dos atrativos ao ingresso e à permanência dos/as professores/as na profissão, no entanto o 'amor' ao trabalho docente e sua função social são os motivos citados por professores/as para não deixarem a profissão, como demonstram os resultados da pesquisa realizada por Ens *et al.*:

os professores que se manifestam a favor da permanência na profissão evidenciam representações fortemente atreladas ao vínculo afetivo com os alunos e com a finalidade de seu trabalho, assumido como uma missão. Nesse sentido, as representações dos professores são marcadas por uma visão romantizada sem uma análise crítica dos aspectos políticos e da falta de condições objetivas de trabalho, que ainda é uma realidade no país (ENS *et al.*, 2014, p. 518-519).

O entendimento do trabalho docente como vocação, voluntariado ou dom distancia, cada vez mais, a carreira docente da valorização. São necessários novos cenários, pois como apontam Allan Seki *et al.* (2017), no Brasil, a crueldade contra o/a professor/a vem sendo exercida amplamente, enjaulando-os/as nos slogans do 'empoderamento', do 'empreendedorismo', da 'responsabilização', sintetizados na 'capacidade de mudar o mundo'; professores/as subsistem em condições profundamente adversas.

Em Alagoas não é diferente, pois, como visto, são grandes os desafios para os municípios referentes ao PCR e à valorização docente; entre eles, destacaram-se: i) disponibilização do PCR *online*, o que possibilitará mais conhecimento e uso desse plano pelos/as profissionais da educação; ii) realização de concursos públicos, garantindo condições de trabalho dignas aos/as professores/as; iii) atualização do PCR, para que contenha as necessidades, mudanças e avanços da área; iv) valorização, nos editais de concurso para séries iniciais, por nível mínimo de graduação, como preconiza a Lei.

A percepção dos/as secretários/as municipais de educação sobre valorização docente apresentou uma grande distância quanto ao que é efetivamente realizado nas secretarias de educação, pelo menos no que tange aos dados quantitativos, já que dados qualitativos necessitariam de estudos mais aprofundados.

Considerações finais

Os PCR dos/as profissionais da educação são um dos instrumentos para valorização docente, pois são importantes documentos legais que protegem e asseguram o/a

servidor/a quanto a seus direitos como funcionário/a público/a. Por isso, é preciso cuidado na elaboração desses planos, pois tais documentos serão um norte para a carreira docente.

O objetivo deste artigo foi mapear a situação dos PCR em esferas municipais do estado de Alagoas. Os resultados deste estudo demonstram que há a necessidade de avanço na atualização desses PCR e sua disponibilização *online*, pois são aspectos importantes para a valorização docente. Demonstram, igualmente, algumas contradições, uma vez que 80 municípios afirmaram ter o plano elaborado, 40 deles não estão atualizados e 58 (afirmaram não disponibilizar o plano *online*. Há a necessidade de atualização desses planos e, principalmente, sua efetivação. É preciso que se revisem os planos com a participação de todos/as os/as envolvidos/as, escuta da comunidade e principalmente dos/as professores/as. É importante que nesse processo sigam a resolução CEB/CNE n. 2/2009, que apresenta orientações com princípios e aspectos a serem observados na elaboração dos planos de carreira. Entre esses, destacam-se o estabelecimento de regras claras para a ocupação dos cargos, numa perspectiva democrática, e a avaliação de desempenho profissional de forma objetiva, com critérios transparentes e a participação democrática dos/as próprios/as profissionais na organização dessa avaliação.

Recebido em: 09/06/2022; Aprovado em 17/10/2022.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes *et al.* Condições de trabalho docente: uma análise na rede municipal de São Paulo. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* Brasília, v. 95, n. 239, abr. 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2011.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. *Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF, 1996a.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.2/2009 e Parecer CNE/CEB n.9/2009*. Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. *Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011*. Lei da transparência. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei Federal n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Aprova o piso salarial nacional. Disponível em <L11738 (planalto.gov.br)> Acesso em: 26 jun. 2020.

BRITO, Vera Lúcia de. O plano nacional de educação e o ingresso do magistério da educação básica. In: CAMARGO, Rubens Barbosa de & JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). *Valorização docente na educação básica: análise de planos de carreira*. Curitiba-PR: Appris, 2017, p. 33-38.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. *Financiamento da educação: do Fundef ao Fundeb repercussões da política de fundo no Pará*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CASTIONI, Remi; CARDOSO, Monica Aparecida Serafim & CERQUEIRA, Leandro de Borja Reis. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 271-289, jan./abr. 2021.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar Ferreira *et al.* *Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, Fundef, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira*. Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

ENS, Romilda T.; EYNG, Ana Maria.; GISI, Maria L.; RIBAS, Marciele S. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, maio/ago. 2014.

FIGUEIREDO, Pedro Henrique Poli de. Princípio da Publicidade da Administração Pública. *Revista do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 24, n. 40, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cad. Pesqui.* São Paulo, vol. 42, n.145, jan./abr. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. *Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais. Disponível em <https://www.gov.br/inep>. Acesso em 03 jun 2020.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016.

MIRANDA, Kênia. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: *VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente*, 2006, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://estrado.fae.ufmg.br/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_transformacoes_comtemp.pdf> Acesso em: 7 ago. 2020.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. *Curso de direito administrativo*. 12.ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *RBPAE*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. *Revista Retratos da Escola*. Brasília: v. 8, n. 15, 447-461, jul/dez, 2014.

PRADO, Maurício Almeida. *Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

RAMOS, Gêssica Priscila. FUNDEF versus FUNDEB: uma análise inicial sobre as continuidades e as descontinuidades da política de valorização docente. Araraquara, SP: *Rev. Ibero Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 122-132, 2009.

SEKI, Allan Kenji *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes, EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VIEIRA, Juçara Dutra. Valorização dos profissionais: carreiras e salários. *Revista Retratos da Escola*. Brasília: v. 8, n. 15, 409-426, jul/dez, 2014.

Formação continuada na educação infantil: *a escola é o locus*

Continuing training in early childhood education:
the school is the locus

Formación continua en educación infantil:
la escuela es el locus

 MARTA CRISTINA BARBOSA*

Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, Rondonópolis- MT, Brasil.

 LUCI DOS SANTOS BERNARDI**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen- RS, Brasil.

RESUMO: O presente estudo, de cunho bibliográfico, reflete sobre ações de formação continuada para professores/as que têm como locus o ‘chão’ da escola: a Formação Continuada Centrada na Escola, experiência da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT. Destaca a especificidade do/a docente e seu trabalho na educação infantil, colocando em pauta os diferentes elementos necessários para o desenvolvimento das práticas pedagógicas; a Formação Continuada Centrada na Escola e sua importância na construção da identidade e no desenvolvimento profissional docente; e os novos desafios em tempos de ensino híbrido/remoto. Os aportes teóricos permitem compreender a escola como espaço de formação pedagógica continuada do/a professor/a, não se dando de forma individual, mas na articulação com os/as demais profissionais da escola, em busca constante da transformação de práticas pedagógicas, da construção de identidade, do desenvolvimento profissional e da cidadania.

* Mestre em Educação e professora na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis.
E-mail: <martacristinab@hotmail.com>.

** Doutora em Educação Científica e Tecnológica e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. *E-mail:* <lucisantosbernardi@gmail.com>.

Palavras-chave: Formação Continuada. Formação Centrada na Escola. Professor/a da Educação Infantil.

ABSTRACT: This bibliographical study reflects on continuing training actions for teachers who have the school 'ground' as their locus: the School-Centered Continuing Training, an experience of the Municipal Education Network of Rondonópolis/MT. This article highlights the specificity of teachers and their work in early childhood education and puts different elements that are necessary for the development of pedagogical practices on the agenda; the School-Centered Continuing Training and its importance in building identity and professional teacher development; and the new challenges in times of hybrid/remote teaching. The theoretical contributions enable the comprehension of the school as a space for the teacher's pedagogical continuing training, not taking place individually, but in articulation with other school professionals in constant search for the transformation of pedagogical practices, the construction of identity, professional development and citizenship.

Keywords: Continuing Training. School-Centered Training. Early Childhood Education Teacher.

RESUMEN: Este estudio bibliográfico reflexiona sobre las acciones de formación permanente de maestros/as cuyo locus es el 'piso' de la escuela: Educación Continua Centrada en la Escuela, experiencia de la Red Municipal de Educación de Rondonópolis/MT. Destaca la especificidad de los/as docentes y su trabajo en la educación infantil, poniendo en agenda los diferentes elementos necesarios para el desarrollo de las prácticas pedagógicas; la Educación Continua Centrada en la Escuela y su importancia en la construcción de la identidad y el desarrollo profesional docente; y los nuevos retos en tiempos de enseñanza híbrida/a distancia. Los aportes teóricos posibilitan entender la escuela como un espacio de formación pedagógica continuada del/ de la docente, que no se da de forma individual, sino en articulación con otros/as profesionales de la escuela, en la búsqueda constante de la transformación de las prácticas pedagógicas, la construcción de la identidad, el desarrollo profesional y la ciudadanía.

Palabras clave: Formación continua. Formación Centrada en la Escuela. Maestro/a de Educación Infantil.

Introdução

Este estudo bibliográfico¹ busca averiguar as ações de formação continuada para professores/as que têm a escola como lócus, lugar e espaço contínuos da Formação Continuada Centrada na Escola, a partir da experiência do Projeto da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT. De acordo com as *Políticas de Formação Continuada* (RONDONÓPOLIS, 2016), o projeto possibilita um olhar sobre a formação continuada considerando os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação e suas relações com a prática pedagógica. Oportuniza, ainda, seu desenvolvimento no espaço de trabalho e privilegia as trocas coletivas, o diálogo e as necessidades formativas dos/as profissionais que fazem parte do coletivo.

Os fios teóricos basilares do estudo têm âncora em textos de Maurice Tardif (2014), Selma Pimenta (2012), Paulo Fossati *et al.* (2012), Antônio Nóvoa (2001, 2002, 2015), Vera Martiniak (2015), Francisco Imbernón (2010, 2011), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e das Políticas de Formação Continuada do Município de Rondonópolis (2016).

O estudo está assim organizado: na primeira seção, são apresentadas reflexões sobre a especificidade do trabalho docente na educação infantil, a aprendizagem, a mobilização e a ressignificação dos saberes docentes necessários para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pensando em quem é o/a professor/a da educação infantil. Na sequência, destaca-se a formação continuada centrada na escola, como um conjunto de ações que têm o propósito de fortalecimento da gestão democrática no interior das instituições educativas, de oportunizar ao/à docente a apropriação de novos saberes, a construção da sua identidade profissional, bem como sua valorização profissional. A terceira seção trata da essencialidade da formação continuada do/a professor/a, apontada como um processo dinâmico que ocorre em diferentes espaços formativos, principalmente na escola, e que visa garantir a construção da identidade e o desenvolvimento profissional docente.

Destaca-se, ainda, que a pandemia da covid-19 impôs novos desafios e mudanças na prática docente, com a instauração do ensino híbrido e do remoto, em caráter emergencial, nas unidades escolares, como estratégias para garantir o direito à aprendizagem escolar do/a estudante. Dentre os desafios está o de direcionar a formação continuada do/a professor/a da educação infantil a uma necessária integração com as tecnologias digitais.

O/a professor/a da educação infantil: de quem se fala?

Falar do/a docente que atua nas instituições de educação infantil é pensar em um sujeito que tem como pilares do seu trabalho o educar e o cuidar, bem como as interações e as brincadeiras como eixos norteadores de práticas pedagógicas que contemplam as especificidades e necessidades das crianças pequenas. Nesse sentido, a prática docente

nessa etapa da Educação Básica tem suas especificidades e precisa de um/a professor/a que conheça o universo infantil e a sua forma peculiar de aprender (BARBOSA & OLIVEIRA, 2016).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), o/a professor/a da educação infantil, embora seja um/a cuidador/a, no sentido de zelar pelo bem-estar dos/as pequenos/as, tem atribuições muito mais amplas. É dele/a a responsabilidade de conduzi-los/as em um processo de aprendizado contínuo e eficaz, na perspectiva da educação integral, como um/a mediador/a das aprendizagens que facilita, ampara e incentiva o seu desenvolvimento.

Quanto à formação inicial do/a professor/a da educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96 preceitua, no Art. 62, que:

far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Dentre as demandas do trabalho do/a professor/a na educação infantil, destacam-se: acolher as crianças e suas famílias; organizar um ambiente pedagógico seguro, acolhedor e promotor de aprendizagens significativas; acompanhar a rotina das crianças, mediando positivamente a brincadeira, as interações e os momentos de alimentação, higiene e repouso; elaborar e efetivar planos de trabalho docente que privilegiem as interações, a brincadeira e as diferentes linguagens; observar, registrar e avaliar o processo de desenvolvimento das crianças, propondo novos encaminhamentos, sempre que necessário (MARANHÃO, 2018).

Ao considerar a especificidade do trabalho docente, cabe à escola, como lócus de formação do/a professor/a, contemplar em seu Projeto Político Pedagógico – PPP ações que considerem a identidade desses/as profissionais, embasadas nas orientações legais, nos debates recentes em torno da concepção de infância, suas linguagens e formas de apreensão do mundo.

A BNCC (BRASIL, 2017) salienta que a educação infantil é a primeira modalidade da Educação Básica, e que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento propõe os campos de experiências e a constituição de um arranjo curricular que acolha as situações e as experiências concretas da vida das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

A base curricular orienta, ainda, que as instituições de educação infantil assegurem as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, em ambientes que as convidem a vivenciar e resolver desafios, bem como construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Segundo a BNCC, os campos de experiências são: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 40). Por isso, a prática pedagógica na educação infantil (tanto na creche quanto na pré-escola) deve ser impregnada de intencionalidade educativa.

Os grupos etários que constituem essa etapa de ensino são: Creche – bebês (zero a 01 ano e 06 meses) e crianças bem pequenas (01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses); Pré-escola – crianças pequenas (04 anos a 05 anos e 11 meses). Esses grupos “não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 45).

A Lei n. 9.394/96, no título V, capítulo II, seção II, art. 29, considera a educação infantil como etapa importante da educação, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade. Neste sentido, a BNCC reitera:

a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2017, p. 35).

O referido documento enfatiza, no âmbito da educação infantil, a concepção do educar e cuidar, sendo o cuidado compreendido como algo indissociável do processo educativo. As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças na família e na comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças. Dessa forma, diversificam e consolidam novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar, especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017).

Para que se cumpra a intencionalidade educativa, o/a professor/a da educação infantil deve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar suas práticas e interações, a fim de garantir a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Nesse contexto, surgem novas necessidades formativas e consequentes desafios para o/a professor/a desta etapa da Educação Básica. São postas novas demandas na construção, reelaboração e mobilização dos saberes específicos dessa etapa de ensino, bem como na constituição da identidade e do desenvolvimento profissional docente para uma prática pedagógica que assegure o desenvolvimento e os direitos de aprendizagem das crianças.

Por isso, é essencial que a instituição de educação infantil garanta a seus/suas professores/as a formação continuada, constituindo-se um *locus* permanente de aprendizagem e mobilização de saberes, de modo a ressignificar as práticas pedagógicas, o saber-fazer docente e impulsionar o alcance dos objetivos propostos no PPP, assim como o cumprimento da intencionalidade educativa.

Formação centrada na escola

A Formação Centrada na Escola é aquela que ocorre no espaço de trabalho e que privilegia as trocas coletivas, o diálogo e as necessidades formativas dos/as profissionais que fazem parte do coletivo e corroboram o fortalecimento da gestão democrática no interior das instituições educativas (CARVALHO, 2006). O documento *Políticas de Formação Continuada* descreve:

o objetivo maior da formação centrada na escola é articular os diferentes segmentos da instituição visando a autonomia da escola, que está intimamente ligada à formação de seus profissionais, a implementação da ação pedagógica na unidade escolar, considerando esta como *locus* privilegiado para o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico institucional (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 26).

A escola é uma organização social, inserida e articulada num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, lugar onde as identidades docentes são significadas na e pela vivência das práticas educativas. Assim, a construção da autonomia profissional está intrinsecamente ligada às condições em que se dá a sua formação.

Marta Barbosa e José Felipe (2020) reforçam que a escola, ao garantir o direito de formação em serviço a docentes, através do desenvolvimento do projeto de formação contínua na escola, promove a apropriação de novos saberes, a construção da identidade profissional docente e a consequente valorização profissional. De acordo com Rui Canário (2001), ao tomar inicialmente o/a professor/a enquanto profissional intelectual crítico/a e transformador/a, é coerente discutir, dentro de um projeto de formação continuada, elementos que possibilitem a construção de uma postura crítica reflexiva no coletivo de profissionais da escola, fundamentada no estudo, na investigação das práticas e na documentação pedagógica que orientam e concretizam os contextos educativos.

Francisco Imbernón (2011) explica que é na escola que se desenvolvem ações interventivas que se materializam em novas práticas pedagógicas, a partir do que os/as professores/as já possuem e sabem, desenvolvendo continuamente a sua profissionalização. Nesse direcionamento, Paulo Freire (2000) esclarece que a escola pode se tornar um importante meio de transformação social, pois, imbuídos/as pelo desejo transformador e num modo colaborativo de agir, os/as profissionais da educação podem torná-la um espaço para o desenvolvimento de metodologias para a ação questionadora

e desmistificadora, fortalecendo o seu fazer educativo. As propostas formativas, alerta Imbernón (2010), devem buscar entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação, observando o contexto no qual elas ocorrem. A partir de então, pode-se planejar a ação e as estratégias que ampliem as oportunidades de envolvimento dos/as professores/as nos processos formativos como sujeitos ativos e mediadores das aprendizagens.

Ademais, reforça o autor:

a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente e pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, lembra Imbernón (2011), cresce a demanda por professores/as das diversas áreas do conhecimento. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. Nesse aspecto, salienta-se ainda mais o direito, o dever e a necessidade da formação continuada dos/as professores/as.

Para que as escolas consolidem a formação continuada em serviço, o coletivo da unidade deve elaborar o projeto de formação, que, segundo o documento *Políticas de Formação Continuada* do município de Rondonópolis

tem como um dos seus objetivos promover estudos e reflexões no âmbito da educação e do processo ensino aprendizagem que possa contribuir para melhorar a prática pedagógica em sala de aula. [...] E considera novas possibilidades de interação entre os docentes, e que se descobrem o verdadeiro sentido da parceria, da coletividade, do trabalho colaborativo que se fortalece na presença do outro em busca de um desenvolvimento mútuo. Desse movimento deve surgir uma educação/ensino numa perspectiva colaborativa em que os profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: garantir o direito de aprendizagem com a qualidade social a todos os alunos (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 45).

Na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT, doravante denominada RME, a formação continuada dos/as professores/as da educação infantil se dá semanalmente, no Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, através do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola. São garantidas ao coletivo de professores/as de cada Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI 2 horas da carga horária semanal do/a docente para a sua formação, o que geralmente ocorre ao final do período de trabalho, considerando que a jornada diária do/a docente da educação infantil é de 6 horas ininterruptas, perfazendo 30 horas semanais. Compete ao/à coordenador/a pedagógico/a a coordenação das atividades do projeto de formação.

É importante dizer que, na formação continuada do/a professor/a da educação infantil na RME, os/as docentes são protagonistas de suas próprias formações. Os encontros,

dos quais também participam coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as, possibilitam trocas de experiências e compartilhamento de conhecimentos. Os/As professores/as, em seu processo formativo, são desafiados/as a criar suas próprias metodologias, refletindo sobre a conexão entre teoria e prática. Todo o aprendizado subsidia o trabalho dos/as professores/as com as famílias das crianças; são, dessa forma, preparados/as para reconhecer e respeitar a variedade de sistemas culturais que as famílias representam, possibilitando melhora no convívio escolar, no desempenho das crianças e na busca por aperfeiçoamento e conhecimentos.

As *Políticas de Formação Continuada* (RONDONÓPOLIS, 2016) pontuam que a Formação Continuada Centrada na Escola para professores/as da educação infantil visa possibilitar aos/as profissionais elementos fundamentais para uma reflexão sobre as concepções de criança, infância, (enquanto primeira etapa da Educação Básica), identidade profissional e currículo.

Nesse sentido, a formação corrobora um permanente diálogo sobre a prática, a singularidade do fazer na educação infantil e as concepções que circundam as propostas pedagógicas das instituições.

A essencialidade da formação continuada do/a professor/a

Neste estudo, destaca-se a necessidade de valorização da formação no contexto da escola, articulada à política nacional de formação dos/as profissionais da educação e às diversas instâncias formativas. Essa formação tem como centro a identidade docente baseada em uma concepção do/a docente como um/a gestor/a de dilemas na sala de aula, uma postura reflexiva. Bernadete Gatti (2019) explica que o reconhecimento da especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos, que concede a professores/as um lugar central na organização escolar e que compreende a docência como prática reflexiva ganha cada vez mais visibilidade no cenário educacional. Essa perspectiva “está assentada em dois princípios básicos: (i) a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente e (ii) o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um continuum” (GATTI, 2019, p. 182).

Nesse sentido, Nóvoa (2001) pontua que o aprender contínuo é essencial na profissão do/a professor/a, apoiando-se em dois pilares: a própria pessoa do/a professor/a, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. O/A docente deve ver a escola não somente como o lugar onde ele/ela ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre colegas.

A formação continuada desenvolvida na escola tem que reafirmar a importância do papel do/a professor/a e valorizar sua identidade profissional. Para isso, tem que propor e refletir sobre temas que suscitem mudanças na prática pedagógica e possibilitam

a melhoria do trabalho docente em sala de aula, assim como rediscutir, coletivamente, a prática atrelada à teoria. Dessa forma,

a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo da formação contínua (NÓVOA, 2002, p. 38).

Um dos aspectos positivos da formação continuada é contribuir com a construção da identidade profissional docente, o que não se dá de forma individual, solitária, mas na articulação com os/as demais profissionais da escola.

A formação profissional do/a professor/a vai se constituindo na medida em que ele/ela mobiliza os seus conhecimentos por meio da articulação entre a teoria estudada e a prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo. Sendo assim, a concepção de formação continuada deve pressupor a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica (MARTINIÁK, 2015). Ao aprender e apreender continuamente, afirma Vera Martiniak, o/a docente se torna “protagonista da sua profissionalização, pois ele reflete criticamente e estabelece relações com a prática pedagógica e social. Nós professores deixamos de ser executores e transmissores de conteúdos e passamos a ser produtores e articuladores de conhecimentos” (MARTINIÁK, 2015, p. 54).

Ressalta-se que o processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada contribui para que o/a professor/a possa desenvolver uma sólida formação profissional. Contudo, é preciso enfatizar que esse processo só acontece a partir das relações sociais com outros/as profissionais da escola, com os/as estudantes e com a própria comunidade. Nóvoa pontua que “a formação do professor deve estar fundada não só em uma intervenção técnica, mas também em uma intervenção política, a uma participação de debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais” (NÓVOA, 2002, p. 56).

A formação continuada legitima o desenvolvimento profissional na medida em que possibilita ao/a professor/a refletir sobre a prática pedagógica, tornando-o/a protagonista de sua formação, ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento institucional. Dessa maneira,

a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de um a identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2002, p. 38-39).

A formação continuada é um direito do/a trabalhador/a da educação. Sua oferta pelos sistemas de ensino, redes e instituições educativas encontra-se regulamentada na Lei n. 9.394/96, Art. 61, Inciso I, Art. 67, Incisos II e V e Art. 87, § 3) (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, na resolução n. 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada (Capítulo I, Art. 1º; Capítulo VII, Art. 19) (BRASIL, 2015), dentre outros. A formação docente realiza-se ao longo de sua vida profissional e, dessa forma, constrói-se uma identidade docente.

Imbernón conceitua a formação continuada como “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão nas atitudes dos professores em exercício. [...] a formação implica aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 115). Para o autor, há várias condições organizativas para que a formação continuada seja mais eficiente (IMBERNÓN, 2010, p. 30). São elas: i) que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática; ii) que os/as representantes da administração que trabalham com o professorado deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços do professorado para mudar sua prática; iii) que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as; iv) por último, que uma formação continuada mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribua para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática.

Pode-se afirmar que, com essa organização, a escola permite ao/a professor/a agir como protagonista de sua própria formação, com uma postura crítica, a fim de que seu local de trabalho se constitua num espaço de formação permanente e coletiva. Nesse ponto, destaca-se a importância desse movimento para que o/a docente da educação infantil também saiba como permitir à criança mais autonomia no seu processo educativo.

Atuar com esse público, na contemporaneidade, requer dos/as professores/as uma formação docente específica. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), bem como a BNCC (BRASIL, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2010) e a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 dezembro de 2019 (BRASIL, 2020) – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores de Educação Básica – BNC-Formação – ressaltam a importância de práticas pedagógicas que possibilitem a autonomia da criança, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades. Por essa razão, o mundo infantil precisa ser visto tanto pelo/a professor/a como pela intuição da educação infantil de modo cultural, compreendendo o saber e o vir a saber por meio das práticas: sentir, perceber, tocar, agir, modificar, descobrir, imitar, criar, utilizando-se de múltiplas linguagens.

Como se vê, a formação do/a professor/a de educação infantil possui, sobretudo, um compromisso com a infância e suas singularidades. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas serão sempre pautadas no binômio cuidar e educar, considerando as diversas formas pelas quais as crianças aprendem e se desenvolvem.

Além de tratar desses aspectos, a formação do/a docente também é responsável pela construção de sua identidade individual e coletiva, a partir do momento em que o/a educador/a se vê como parte do sistema, de uma educação e de uma sociedade que se almeja democratizante. Logo, tal formação não pode ser dissociada de suas práticas pedagógicas, para que ele/ela possa atuar mais especificamente nos projetos da escola, no trabalho reflexivo de repensar a prática, no trabalho coletivo e na troca de experiências. Pode-se inferir, então, que a formação do/a professor/a no espaço da escola produz uma mudança na qualidade da docência (FIGUEIREDO, 2012).

Pode-se afirmar, igualmente, que a reflexão da prática, construída no processo de formação dos/as professores/as, constitui-se como instrumento significativo para inventariar e orientar a atuação docente. Nesse aspecto, concorda-se com Maria Amélia Franco, quando enfatiza que os “processos de formação não podem se realizar de forma abreviada, superficial, pois, trata-se de formar nos docentes, posturas de compromisso, de engajamento, crítica e de envolvimento com o mundo e com a profissão” (FRANCO, 2008, p. 135). Ainda em conformidade com a autora, compreende-se que os saberes pedagógicos são estruturantes do conhecimento profissional, isto é, entende-se que o/a professor/a, para produzir sentido e significado alicerçado à sua atuação profissional, precisa desenvolver a capacidade de articular os saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos, explica Selma Pimenta, “podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca”. Sendo assim, “a formação precisa envolver duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições onde atuam” (PIMENTA, 2012, p. 27).

Ademais, a formação continuada se relaciona intrinsecamente com a aprendizagem de novos saberes docentes, vinculados à melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da qualidade do ensino nas escolas. Como pondera Nóvoa, é preciso que a formação continuada esteja articulada ao “desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Então, pode-se compreender que a profissionalização docente se constitui como um dever, um direito e uma necessidade para o/a professor/a e as escolas, entendida como um processo que contribui para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, e que acontece principalmente em seu contexto de trabalho: a escola. A formação continuada

no chão da escola é voltada para o aprimoramento profissional do/a professor/a, com o intuito de desenvolver suas competências para o trabalho docente em sala de aula e na gestão das situações cotidianas do ambiente escolar. Por conseguinte, um projeto de formação de professores/as dentro da escola deve estar atrelado tanto ao momento em que tal ação é implementada quanto à história de formação de professores/as, às pesquisas acadêmicas e a todo um conjunto de saberes práticos e teóricos.

Na contemporaneidade, é preciso que esses momentos também considerem o contexto pelo qual o Brasil está passando, assim como os demais países, marcado por incertezas e desafios ocasionados pela pandemia da covid-19. Tornou-se evidente a necessidade não só de mudar as configurações das relações entre os sujeitos e as coisas, mas também de repensar as ações e práticas culturais, dentre elas, as relações entre escola, professores/as, estudantes, familiares, assim como o processo de ensinar e aprender. Essas relações sofreram alterações, tendo sido dada ênfase ao ensino remoto ou ensino híbrido, entre outras formas de organização do trabalho pedagógico, que pudessem garantir a continuidade e terminalidade do ano letivo de 2020² e assegurar o direito da aprendizagem escolar do/a estudante em tempo da pandemia (BARBOSA, BARBOSA & CUNHA, 2020).

Diante dessas mudanças emergenciais, foi preciso investir ainda mais na formação continuada dos/as professores/as, tanto na escola como em rede, fazendo o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC. Entre elas, destaca-se o serviço de comunicação por vídeo, através da Plataforma *Google Meet*, para realizar as estratégias de formações *online*, *webinars*, *lives*, entre outros, como uma forma de capacitar os/as docentes para a nova tarefa de ensinar/aprender, de modo a garantir o direito do/a professor/a à sua formação permanente, por meio de metodologias ativas de aprendizagem. Nesse sentido, Girlene Feitosa afirma que:

a inserção de tecnologias digitais na educação deve superar a perspectiva instrumental e reducionista buscando inovações em termos de práticas pedagógicas, possibilitando aprendizagem múltiplas e a exploração dos diversos ambientes e de metodologias ativas da aprendizagem (FEITOSA, 2019, p. 49).

Dessa maneira, as tecnologias que vêm sendo incorporadas à educação requerem mudanças nas atividades educacionais sobre os conceitos de currículo escolar, tendo em vista que, como afirma Pedro Demo (2009), a tecnologia a serviço da educação é uma realidade precisa e inevitável.

Paulo Freire corrobora essa posição, argumentando que “a escola, e os profissionais da educação devem adotar a tecnologia como instrumento de auxílio aprendizagem, a serviço de uma escola crítica e transformadora” (FREIRE, 2000, p. 71). Assim, pode-se afirmar que a tecnologia permite uma intermediação para ensinar e aprender melhor, tanto para a aprendizagem do/a discente como a do/a docente.

Na ambiência da escola, no transcorrer das ações do projeto de formação com a participação e envolvimento da equipe gestora, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as, é possível inserir as aprendizagens e troca de experiências através de oficinas nos espaços do laboratório de informática, já existentes na maioria das unidades escolares da rede pública. Com isso, abre-se a possibilidade de desenvolver as habilidades com as TDIC, necessárias aos/as professores/as para o bom uso das mídias digitais como ferramentas para o ensinar.

Nesse sentido, os/as professores/as, para atuarem como mediadores/as entre o conhecimento e os/as alunos/as, necessitam desenvolver e aprimorar competências pedagógico-digitais para integrá-las na prática pedagógica e ao currículo escolar, buscando, cada vez mais, construir sua autonomia para melhor exercer a prática docente (FEITOSA, 2019). Urge, neste momento, priorizar, nos projetos de formação nas unidades escolares, saberes da educação pedagógico-digital. Desse modo, o conjunto de saberes sobre formação de professores/as, articulado às tecnologias digitais, não pode ser desconsiderado. Portanto,

O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa a TDIC de modo crítico criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimento por meio das representações que os alunos fazem em um suporte pedagógico (ALMEIDA & VALENTE, 2011, p. 33).

Vale salientar que o/a docente criativo/a precisa conhecer a importância de seu papel social e da sua prática no processo ensino-aprendizagem dos/as estudantes, bem como da cultura como um repertório de sentidos produzido em espaços externos à escola. Desse repertório, são selecionados e organizados elementos culturais em um processo que envolve a mediação e a transposição didática que compõem o currículo (FEITOSA, 2019).

Dessa forma, a escola está para essas transformações como a formação continuada está para os/as professores/as. Diante de novas demandas, surge a necessidade de mudanças e tomada de consciência por parte desses/as professores/as com relação ao uso de tecnologias pedagógico-digitais e sua formação, a ser cuidadosamente incluída nesse contexto.

Desafios da formação continuada: lições em tempos de pandemia

A pandemia da covid-19 transformou as configurações das relações sociais, provocando o repensar de ações e práticas culturais, dentre elas, as relações entre escola, professores/as, estudantes e famílias. Estratégias de isolamento social e protocolos de

prevenção se tornaram necessários para a contenção da propagação do coronavírus, responsável pela perda de milhares de vidas. Na educação, o isolamento social e a suspensão das atividades presenciais de ensino como medida de distanciamento social resultaram na adoção do ensino remoto e do ensino híbrido, desafiando a escola e toda a comunidade escolar a se adaptar ao novo contexto social, impondo diferentes estratégias ao processo de ensino e aprendizagem.

O/A professor/a passa a fazer uso, de modo emergencial, de ferramentas tecnológicas digitais como suportes para o processo de ensinar e de aprender. Paralelamente, surgem dois grandes desafios, tanto para os/as profissionais quanto para as escolas: os/as professores/as não dominam os aparatos das TDIC para implementar o novo modo de ensinar, e as escolas não disponibilizam, de modo satisfatório, as condições de trabalho para o uso dessas TDIC no ambiente escolar. Entende-se, então, que o processo de formação docente, seja ele inicial ou continuada, não priorizou a apropriação docente das competências pedagógico-digitais. Nessa perspectiva, é urgente a necessidade da integração efetiva das TDIC nos cursos de formação inicial e continuada, tendo em vista que as tecnologias e mídias digitais precisam fazer parte do repertório do/a professor/a, que deverá, por sua vez, incorporá-las como ferramentas de aprendizagem.

Os impactos do tempo pandêmico ficarão marcados na vida das famílias brasileiras, dos/as professores/as e alunos/as como um período de grandes mudanças, decorrentes das medidas adotadas para impedir a propagação do coronavírus. Dentre elas, ressalta-se o isolamento social e as suspensões das aulas presenciais. O medo e a insegurança impuseram transformações nas configurações das relações entre escola, família, professor/a, estudantes e a prática docente. Assim, as escolas se viram diante de novas exigências, sendo obrigadas a se adaptar a esse tempo, sobretudo no que tange à utilização do ensino remoto ou ensino híbrido através das TDIC como estratégias para garantir a continuidade e o direito à educação escolar do/a estudante.

Essas são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial e oferecem a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos, só que a distância. Nesse sentido, lançam mão de ferramentas e plataformas digitais que podem ser usadas pelos/as docentes e alunos/as no processo de ensino e aprendizagem, por intermédio das redes sociais, como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* e das plataformas *Google Classroom*, *Google Meets*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, entre outras.

O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. O uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser visto sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação (CORDEIRO, 2020, p. 04).

As atividades destinadas aos/as estudantes, no período de atividades não presenciais ou de ensino híbrido, são planejadas e encaminhadas pelos/as professores/as das turmas no mesmo horário da aula presencial, contando com a participação da família, acompanhando e orientando o/a estudante, quando necessário ao desenvolvimento das atividades, principalmente os/as estudantes da educação infantil (Pré-escolar) e anos iniciais (primeiro ao quinto ano) do ensino fundamental.

Nesse contexto, conforme Rosane Rosa (2020), a pandemia influenciou mundialmente em um debate que, ao menos no Brasil, há décadas se restringe a discussões no universo acadêmico, raramente chegando até a sala de aula: o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. A oferta de uma educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, pelo pouco conhecimento e pela falta de preparo dos/as docentes. Com a implantação imediata do ensino remoto como alternativa de substituição às aulas presenciais, no início da pandemia, não houve tempo suficiente para as instituições de ensino planejarem e desenvolverem uma proposta de formação docente para atuar com mídias digitais como ferramentas de suporte para os processos de ensino-aprendizagem. Consequentemente, isso constituiu um grande desafio, principalmente para os/as docentes e a comunidade escolar, uma vez que

nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (CORDEIRO, 2020, p. 10).

O atual cenário deu origem a questionamentos e preocupações no campo educacional, relativos às “condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante” (MARTINS, 2020, p. 251). Com isso, tornou-se fundamental o uso de diferentes metodologias capazes de conduzir o/a aluno/a a ser protagonista da sua própria aprendizagem.

Nessa direção, torna-se essencial oportunizar ao coletivo dos/as professores/as, durante a formação, momentos para se expressarem a respeito de sua compreensão e percepção do período adverso em que a educação se encontra, assim como dos desafios que a pandemia impôs às práticas pedagógicas. Uma importante estratégia a ser implementada nas escolas de educação infantil para atender às necessidades do momento pandêmico é a formação continuada dos/as professores/as, que permite a aquisição de novos saberes, conhecimentos e o desenvolvimento de competências práticas que os/as ajudarão a planejar e dar aulas através do ensino remoto.

José Moran (2000) pontua que o/a professor/a poderá inovar sua prática com o uso das novas tecnologias em sala de aula. Para tanto, deve se tornar um/a orientador/a do processo de aprendizagem e trabalhar de maneira equilibrada, afinal, as TDIC possibilitam melhorias no uso didático, pessoal e profissional. Ainda, Maria Elizabeth Almeida

e José Valente (2011) revelam a importância dos diferentes meios tecnológicos para que professores/as entendam suas especificidades e saibam usá-los como recursos pedagógicos. Observar as potencialidades tecnológicas para a educação permite compreender a importância da formação continuada de professores/as, para que esses/as se apropriem de novas competências para atuar como mediadores/as do ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo direcionamento, Nóvoa (2015) ressalta a criação de contextos de aprendizagem, ao afirmar que refletir sobre nossas formações move e estimula a busca por outras possibilidades para a mudança, como a que se vive atualmente, uma vez que o tempo pandêmico sugere demandas formativas para o desenvolvimento profissional docente. Uma dessas demandas é a urgência de desenvolver competências pedagógico-digitais a serem integradas à prática pedagógica e ao currículo escolar. Fica evidente, portanto, a importância do acompanhamento da evolução tecnológica no mundo contemporâneo (FEITOSA, 2019).

As tecnologias adentram na escola, em sala aula e exigem outra dinâmica na formação e no trabalho docente, pois é nítida a evolução crescente de tecnologias aplicadas ao trabalho pedagógico. Garantir, por meio da formação continuada, os saberes necessários para essa nova empreitada, significa ajudar os/as docentes a compreender o atual contexto e a melhorar, cada vez mais, suas práticas pedagógicas. Logo, é preciso inseri-los/as na cultura digital através do acesso às TDIC.

Sendo assim, nesse panorama de constantes transformações, principalmente no sistema educacional, a formação continuada tornou-se uma ferramenta indispensável para o aprendizado docente. A integração do uso das TDIC às práticas pedagógicas oportuniza aos/as professores/as aprender e mediar uma quantidade cada vez maior de informação e conhecimento. Com a pandemia, a formação continuada passou a ser essencial, na medida em que os/as professores/as precisam aprender novas metodologias e práticas pedagógicas para serem aplicadas nas aulas realizadas remotamente, com a ajuda da tecnologia digital. Desse modo,

O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa TDIC de modo crítico e criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimento por meio das representações que os alunos fazem em um suporte pedagógico de aprendizagem (ALMEIDA & VALENTE, 2011, p. 33).

Recentemente, a formação continuada do/a professor/a vem assumindo centralidade nas investigações na área das tecnologias educativas e, com o surgimento da pandemia, configurou-se como uma necessidade urgente nos programas de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Os/As docentes possuem papel relevante como mediadores/as entre o conhecimento e os/as estudantes, razão pela qual devem desenvolver competências pedagógico-digitais para integrá-las à prática pedagógica e ao currículo da escola.

Mirian Grinspun (2009) explica que o papel primordial da tecnologia é servir às pessoas; assim, a educação tecnológica deve promover a integração entre a tecnologia e o ser humano, principalmente no sentido de valorizar a educação na produção econômica e na sua formação integral. Pensar na formação do/a professor/a, portanto, representa promover a reflexão crítica e criativa para o uso das tecnologias na escola. Nesse sentido, uma formação que vise adaptar o/a professor/a aos novos tempos e novas tecnologias,

é fator decisivo para possibilitar inovações no ensinar. Para tanto, é necessário a construção de cursos de formação continuada que atendam a extensão das múltiplas necessidades que se apresentam no contexto escolar e os docentes sejam coautores nas produções e projetos que possam atender as dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (FEITOSA, 2019, p. 50-51).

Para Gírlene Feitosa, a formação continuada de professores/as é peça imprescindível de qualquer intento de renovação do sistema educativo que ocorre, geralmente, mediante o conhecimento significativo e a reflexão na ação sobre a ação pedagógica. Em tempos de pandemia, a formação continuada deve enfatizar o aperfeiçoamento profissional que atenda às necessidades formativas vivenciadas nesse contexto. É primordial criar, no ambiente escolar, através do projeto de formação continuada, espaços e tempos para as aprendizagens e troca de experiências, como oficinas para desenvolver as habilidades com as TDIC, necessárias ao bom desempenho dos/as professores nas práticas pedagógicas.

A formação continuada, seja ela realizada de modo virtual, através de plataformas digitais, ou de modo presencial, tem a possibilidade de beneficiar os/as professores/as, visto que representa um aprimoramento de suas práticas, com a reflexão sobre novas metodologias de ensino-aprendizagem e a apropriação de novas ferramentas e aplicativos para conduzir as aulas através do ensino remoto ou ensino híbrido.

Considerações finais

A Formação Continuada Centrada na Escola, por acontecer no ambiente de trabalho, se constitui em um dos espaços legítimos para a formação dos/as professores/as. Possibilita interações e vivências significativas entre pares, com trocas de experiências sobre as práticas em sala de aula – no caso aqui em análise, da educação infantil. É nesse espaço de formação que os/as professores têm a oportunidade de aprender e reaprender conhecimentos e ressignificar saberes que, mobilizados, contribuem para a prática pedagógica.

A formação continuada deve ser considerada como atividade essencial ao trabalho docente e necessita oferecer suporte à prática pedagógica a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, promovendo a construção do conhecimento como processo contínuo.

Assim, concorda-se com Martiniak, que afirma “é neste movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, que a formação continuada se torna um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica” (MARTINIAC, 2015, p. 52). De acordo com a complexidade e a necessidade do trabalho docente, o/a professor/a vai mobilizando ou construindo seu conhecimento para atender às exigências do dia a dia, principalmente num contexto de pandemia.

Este estudo aponta a escola como espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos, guiados pela análise crítica da sociedade e com engajamento social. Assim, reforça-se a ideia de que a escola é, para professores e professoras, espaço privilegiado de formação permanente, na condição de exercício humano, convivência coletiva e busca constante da transformação de suas práticas pedagógicas, construção de sua identidade e desenvolvimento profissional e da cidadania.

A escola é o lócus!

Recebido em: 16/09/2021; Aprovado em: 24/10/2022.

Notas

- 1 Representa um recorte de uma pesquisa que objetiva investigar as contribuições da formação continuada para professores/as da Educação Infantil, no âmbito do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, que visa a construção de novas práticas educativas e a ressignificação dos saberes em Unidades Municipais de Educação Infantil de Rondonópolis, MT (BARBOSA, 2021).
- 2 É importante demarcar que o ensino seguiu remoto ou ensino híbrido em 2021, bem como as modalidades de formação com recurso das TDIC, tendo em vista que a pandemia perseverava.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de & VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes*. São Paulo: Paulus, 2011.

BARBOSA, Áureo J.; BARBOSA, Marta C. & CUNHA, Maria R. A escola como espaço de formação permanente do professor. II Seminário de formação do Cefapro: avaliação e formação continuada no contexto da pandemia, 2020, Rondonópolis, *Anais...* Rondonópolis, MT, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira & OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. In: *Currículo e linguagem na Educação Infantil*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

BARBOSA, Marta Cristina. *A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a ressignificação da prática pedagógica*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, 2021.

- BARBOSA, Marta Cristina & FELIPE, José. Formação contínua centrada na escola: construção e ressignificação dos saberes docentes. XI Simpósio Nacional de Educação, IV Ciclo e Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Seminário SESC e URI de Educação, 2020, *Anais...* URI/FW, 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB n. 9.394/1996. Sancionada em 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: 1998.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, DF: MEC, CNE, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.
- CANÁRIO, Rui. *A prática profissional na formação de professores*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste. Cuiabá, 2006, *Anais...* Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006. p. 179-191 v. 3.
- CORDEIRO, Karolina M. de Araújo. *O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino*. 2020. Disponível em: <<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 2009.
- FEITOSA, Girlene. *Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem*. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.
- FIGUEIREDO, Aurenny G. Coelho. *A escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2012.
- FOSSATI, Paulo; SARMENTO, Dirléia F. & GUTHS, Henrique. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes. *Comunicações*, Piracicaba, v.19, n. 1, p. 71-85, jan./jun. 2012.
- FRANCO, Maria A. Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GATTI, Bernardete A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO, 2019.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANHÃO. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Caderno de orientações pedagógicas: Educação Infantil*. Coordenação Ana Rita de Almeida Pires *et al.* São Luís, MA, 2018.

MARTINIAK, Vera Lúcia. Professor como protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 52-60.

MARTINS, Ronei Ximenes. Covid-19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. *Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <<https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>>. Acesso em: 07 fev. 2021.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. Edição 142, 01 de maio de 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. O papel do professor diante dos novos contextos: aprendizagem não é saber muito. *Carta Educação*. Educação. Publicado em 27 de abril de 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>> Acesso: 26 fev. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Políticas de Formação Continuada*. PAULETO, Margarete Fátima Pauleto & ARAÚJO Marisa Inês Brescovici (Orgs.). Rondonópolis, MT: SEMED, 2016.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19. *Rev. Cient. Schola*, Santa Maria, v. VI, n. 1, julho 2020. Disponível em: <[http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf)> Acesso em: 15 mar. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em 8 nov. 2022.

Estudos decoloniais: *pedagogias outras no contexto rural-ribeirinho amazônico*

Decolonial studies:
other pedagogies in the rural-ribeirinho Amazonian context

Estudios decoloniales:
otras pedagogías en el contexto rural-ribereño amazónico

 **CYNARA FERNANDA AQUINO DOS SANTOS***

Universidade do Estado do Pará, Belém- PA, Brasil.

 **SÉRGIO ROBERTO MORAES CORRÊA****

Universidade do Estado do Pará, Belém- PA, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como pergunta central: quais as contribuições dos estudos decoloniais para *imaginar pedagogias outras* no contexto rural-ribeirinho amazônico? O texto centra-se numa reflexão de ordem epistemológica, dando ênfase aos estudos decoloniais, em diálogo com as Epistemologias do Sul. A partir de pesquisa bibliográfica e revisão da literatura sobre o assunto, foi possível identificar que os estudos decoloniais contribuem com o protagonismo científico, educacional e cultural dos movimentos sociais de populações do campo, ribeirinhos, quilombolas e povos originários. Contribuem igualmente com o compromisso epistêmico, ético, político e social na construção de outras teorias e práticas pedagógicas decoloniais que dialoguem com os modos de vida e as diferentes complexidades inerentes a esses contextos, a partir de uma postura intercultural crítica e responsável em relação aos saberes educativos e culturais das margens da Amazônia.

* Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* <cynara.santos@aluno.uepa.br>.

** Doutor em Ciências Sociais. Professor do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* <sergio.correa@uepa.br>.

Palavras-chave: Estudos decoloniais. Epistemologias do Sul. Educação rural-ribeirinha na Amazônia.

ABSTRACT: This article central question is: what are the contributions of decolonial studies to *imagine other pedagogies* in the *rural-ribeirinho* Amazonian context? The text focuses on an epistemological reflection, emphasizing decolonial studies in dialogue with the Epistemologies of the South. From bibliographical research and literature review on the subject, it was possible to identify that decolonial studies contribute to the scientific, educational and cultural protagonism of social movements of rural populations, *ribeirinhos*, *quilombolas* and indigenous peoples. They also contribute to the epistemic, ethical, political and social commitment to the construction of other decolonial theories and pedagogical practices that dialogue with the ways of life and the different complexities inherent to these contexts under a critical and responsible intercultural perspective in relation to educational knowledge and cultural projects on the margins of the Amazon.

Keywords: Decolonial studies. Epistemologies of the South. Rural-ribeirinha education in the Amazon.

RESUMEN: Este artículo tiene como pregunta central: ¿cuáles son los aportes de los estudios decoloniales para *imaginarse otras pedagogías* en el contexto rural-ribereno amazónico? El texto se enfoca en una reflexión epistemológica, enfatizando los estudios decoloniales, en diálogo con las Epistemologías del Sur. A partir de la investigación bibliográfica y revisión bibliográfica sobre el tema, se pudo identificar que los estudios decoloniales contribuyen al protagonismo científico, educativo y cultural de los movimientos sociales de las poblaciones rurales, comunidades ribereñas, quilombolas y pueblos originarios. Contribuyen también al compromiso epistémico, ético, político y social en la construcción de otras teorías y prácticas pedagógicas decoloniales que dialogan con los modos de vida y las distintas complejidades inherentes a estos contextos, a partir de una postura intercultural crítica y responsable en relación con el conocimiento de proyectos educativos y culturales en los márgenes de la Amazonia.

Palabras clave: Estudios decoloniales. Epistemologías del Sur. Educación rural-riberena en la Amazonia.

Introdução

Tratar das contribuições dos estudos decoloniais tendo em vista imaginar *pedagogias outras* no contexto rural-ribeirinho amazônico da sociedade brasileira implica conceber e partir de uma região mirada e cobiçada geopoliticamente – pois é detentora da maior biodiversidade do planeta – e que se encontra fortemente ameaçada com o avanço de queimadas, desmatamento, seca, poluição dos rios e homogeneização da paisagem (com as plantações de soja, eucalipto, dendê etc.). Esse quadro insustentável e destrutivo, reflexo de processos de modernização e modelos de desenvolvimento colonialistas, vem contribuindo decisivamente para intensificar a crise climática global e alertando sobre o risco iminente do fim de nossa espécie (KRENAK, 2020).

Além dessa rica, complexa e comprometida diversidade biológica, a Amazônia também expressa pujante diversidade sociocultural – povos indígenas, negros e quilombolas, povos da floresta, comunidades ribeirinhas, camponesas e grandes aglomerados urbanos. Isso revela, como sugere Carlos Walter Porto Gonçalves (2005), uma Amazônia com várias amazônias – uma *multiterritorialidade* – atravessada por grandes contradições, conflitos, desafios e dilemas estruturantes e históricos.

As potencialidades dessa *sociobiodiversidade*, como dimensão fundante para a constituição de projetos outros de sociedade, tem sido, contudo, histórica e hegemonicamente desperdiçadas pela racionalidade eurocêntrica e pelo modelo neoextrativista de mercantilização da vida e dos bens comuns, gerando e aprofundando lógicas e políticas de exclusão abissais e de ecocídio (ACOSTA, 2016; SANTOS, 2005). A região amazônica é um retrato categórico da imposição histórica e da vigência, na sociedade brasileira, de projetos e modelos de modernização que não romperam com o colonialismo (externo e interno), no qual classes e grupos dominantes do país assumem papel estratégico na condição de subjugação ao Norte Global.

Entretanto, nessa região também são marcantes as lutas e resistências históricas de povos, classes e grupos sociais subalternizados contra esses modelos e projetos dominantes (PORTO-GONÇALVES, 2015; CORREA & HAGE, 2011; 2019). Se ainda podemos contar com essa fundamental e expressiva biodiversidade amazônica é porque os povos originários, em particular os povos indígenas, foram (e são) fundamentais para sua conservação e reprodução, dada sua cosmologia, que segue e exprime outros modos de ser, pensar e sentir, numa íntima e conectada relação com a natureza, a Mãe Terra, grande ser vivente que precisa ser respeitado e valorizado como bem comum (CASTRO, 2019; PORTO-GONÇALVES, 2015). Esse é um dos grandes saberes e aprendizados que podemos tomar como referência para construir outros balizadores para projetos de ciência, sociedade e educação na presente quadra histórica (CASTRO, 2019), para buscar “adiar o fim do mundo” e vislumbrar “a humanidade que podemos ser” (KRENAK, 2020).

Nesse sentido, sob o ponto de vista das margens amazônicas brasileiras¹, podemos produzir e encontrar fissuras para buscar outras epistemes e outros modos de sociedade e educação, a fim de, em face desse tempo distópico e sombrio, apontar possibilidades de *imaginar pedagogias outras* no contexto rural-ribeirinho amazônico.

Para as discussões levantadas neste texto, foi utilizada a pesquisa bibliográfica.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2002, p. 4).

Nesses termos, além da introdução e das considerações finais, este artigo inicia com uma breve contextualização dos estudos decoloniais e suas contribuições ao debate nas ciências humanas/sociais sobre sociedade e educação. Em seguida, aponta os movimentos sociais como sujeitos educativos e, por fim, discute os desafios e atravessamentos diante da educação rural-ribeirinha na Amazônia. Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em educação, em andamento, no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará.

Estudos decoloniais: contribuições ao debate sobre a sociedade e a educação

Ao adentrarmos no debate sobre os estudos decoloniais, é importante registrar a existência de uma genealogia que assenta as bases para a constituição desse campo de estudo, que aqui apresentamos de forma resumida, dado o espaço limitado para essa empreitada. A Rede ou Programa Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade – M/C/D, como é mais recentemente denominada e conhecida, encontra suas raízes nos anos 1970, com a emergência dos estudos pós-coloniais, em especial, a corrente indiana, que criou um importante e forte coletivo interdisciplinar, chamado Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos (BALLESTRIN, 2013; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014; 2020). Esse grupo se firmou nos anos 1980, contando com nomes como Homi Bhabha, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Spivak – essa última escreveu, em 1985, o texto que se tornou um clássico: *Pode o subalterno falar?*².

Luciana Ballestrin (2013) e Adélia Miglievich Ribeiro (2014, 2020) identificam igualmente um reconhecimento em torno de nomes como Albert Memmi (1920-2020), Aimé Césaire (1913-2008), Frantz Fanon (1925-1961) e Edward Said (1935-2003) como precursores desse debate pós-colonial, haja vista que tinham como mote a crítica e o combate ao colonialismo. É importante salientar que esses autores não usavam o termo *pós-colonial*, que é uma identificação posterior de pesquisadores/as sobre eles, na perspectiva pós-colonial. Cabe aqui destacar também a influência que a escola francesa pós-estruturalista exerceu sobre os estudos pós-coloniais (COSTA, 2006; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014), dando

ênfase ao sujeito descentrado e atomizado, ao discurso, à subjetividade e à cultura, secundarizando o debate sobre a economia política (SANTOS, 2006a).

Essa ‘virada pós-colonial’ tem suas marcas profundas conectadas às lutas por independência na Índia e por libertação na África. Assim, vemos emergir novas leituras e saberes, a partir do Sul Global, como contraponto à história e à racionalidade moderna, hegemônicas e eurocêntricas, do Norte Global (BHABHA, 2007; FANON, 2005, 2008; SPIVAK, 2010), dando grande contribuição para evidenciar uma ecologia de saberes e reinventar criticamente tanto as ciências humanas e sociais quanto o debate sobre a emancipação social (SANTOS, 2004a; 2006a; SANTOS & MENESES, 2010)³.

Adélia Miglievich-Ribeiro chama a atenção para a importância de se compreender o sentido de pós-colonial:

É necessário, antes de mais nada, esclarecer que o uso dos termos “pós-colonial” e “pós-colonialismo” deslocou o sentido linguístico mais evidente do “pós” como “depois” ou “fim” para o gesto de “ir além”, isto é, pensar criticamente a colônia na sua interface com a metrópole e os neocolonialismos a fim de abrir novos modos de entendimento quer “da” condição periférica quer “a partir da” condição periférica (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 6-7).

Sob esse prisma, o pós-colonial não significa que o colonialismo ficou no passado, mas que ele é uma marca presente nessas sociedades coloniais e periféricas do Sul Global, com atenção para a centralidade do debate epistemológico (relacionado ao político), posto que existe uma profunda relação desigual no que toca à representação da produção do conhecimento no mundo. A marca disso é a hegemonia histórica do Ocidente ou do Norte Global, inscrevendo e impondo politicamente, além de uma injustiça social, uma injustiça cognitiva global (SANTOS, 2004; 2006). Para Boaventura Santos (2004, 2006, 2010), o debate epistemológico também é um debate sobre política do conhecimento e, por conseguinte, sobre relação de poder, não estando dissociado de um debate político-social e cultural mais amplo da sociedade, haja vista que, para ele, uma justiça social global requer uma justiça cognitiva global.

Dito isso, vemos que o Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos exerce forte influência sobre um grupo de intelectuais latino-americanos, em sua maioria trabalhando em instituições universitárias localizadas no Norte Global. Esses intelectuais latino-americanos constituíram, nos anos 1990, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Em seu manifesto, referindo-se à influência indiana, esse grupo latino-americano destaca:

O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. [...] todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou a vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS, 1998, p. 70).

Santiago Castro-Gómez (2005), um dos grandes nomes desse grupo latino-americano, reconhece a contribuição do grupo indiano que denuncia mais fortemente a dimensão do colonialismo epistemológico nas ciências sociais e humanas, presente na relação desigual entre Norte e Sul. Esse colonialismo difere do fenômeno do colonialismo do ponto de vista econômico e político, entretanto, ambos estão dialeticamente relacionados no processo de conformação da alteridade e identidade do centro e da periferia, do sistema-mundo e da relação colonizador e colonizado.

Quase todos os autores mencionados argumentaram que as humanidades e as ciências sociais modernas [eurocêtricas] criaram um imaginário sobre o mundo social do “subalterno” (o oriental, o negro, o índio, o camponês) que não somente serviu para legitimar o poder imperial no nível econômico e político, mas também contribuiu para criar os paradigmas epistemológicos dessas ciências e gerar as identidades (pessoais e coletivas) dos colonizadores e colonizados (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 20).

O Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, conforme registra um de seus integrantes, Ramón Grosfoguel (2008), foi tensionado internamente, pois nomes de referência como Walter Mignolo apontavam que o grupo não conseguia reescrever a própria história da América Latina; para Mignolo, estavam influenciados por uma perspectiva que não conseguia romper com os marcos eurocêtricos, bem como por uma história de colonização (Índia) diferente da sua. Assim, era preciso produzir rupturas epistemológicas, a fim de se considerar a própria história da América Latina. Sobre isso, Grosfoguel sustenta:

Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSFUGUEL, 2008, p. 116).

Nesse movimento de vigilância e ruptura epistemológica por parte de intelectuais do grupo latino-americano, viu-se a necessidade de um *giro decolonial*, no início dos anos 2000, e a constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade – M/C⁴. Um dos marcos dessa virada foi o conceito de *colonialidade do poder*, formulado por Aníbal Quijano (1992), que procura demarcar a diferença em relação ao conceito de *colonialismo*. Para o autor, enquanto o colonialismo é entendido como fenômeno histórico que terminou com a conquista da independência de países, a colonialidade, ao contrário, atravessa sua história, inaugurando um novo quadro de poder global do capitalismo, forjando e impondo classificação e hierarquização sociais com base numa ideologia étnico-racial. Daí que a modernidade tem como sua face oculta e necessária a colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010; LANDER, 2005)⁵.

Ao se entrelaçar e estender para outras dimensões da sociedade, além do poder, o conceito de colonialidade se alarga e ressignifica. A colonialidade do poder está associada

ao controle da economia, da autoridade, do gênero, da sexualidade, da subjetividade, do conhecimento e da natureza (MIGNOLO, 2010). Nesse horizonte, outros conceitos foram elaborados pelo grupo M/C, como colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade de gênero. A importante contribuição de Quijano à renovação crítica das ciências humanas e sociais na América Latina, bem como a de todo o Grupo Modernidade/Colonialidade, reconhece e revitaliza teorias sociais anteriores, forjadas na própria região – Teoria Cepalina, Teoria da Dependência, Teologia da Libertação, Sociologia da Libertação e Ética da Libertação.

Conforme Ballestrin (2013), esse mergulho profundo nas teorias forjadas na própria região, revelando suas importantes descobertas sobre si (periferia) na relação com o centro hegemônico, e sua ressignificação crítica na atualidade, marca o *giro decolonial* e a radicalização da crítica pós-colonial na América Latina, contribuindo para a renovação crítica das ciências humanas e sociais. Para a autora, “A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). O termo decolonial ou decolonialidade, como se percebe, é uma invenção recente da Rede M/C/D, mas Mignolo (2010) identifica suas raízes muito mais profundas na história da região, desde o início do processo de colonização das Américas.

A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na Nueva Crónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoana; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (MIGNOLO, 2010, p. 15).

É relevante fazer uma breve observação sobre a polêmica que envolve o uso e sentido dos termos descolonial e decolonial. Miglievich-Ribeiro (2014) usa esses termos sem distinção. Ao fazer referência à Catherine Walsh, linguista e integrante da Rede M/C/D que busca uma distinção entre os termos, assinala:

Catherine Walsh opta pela distinção entre ambos os conceitos acima. O “decolonial” não suporia uma superação *in totum*, datada historicamente, mas movimentos ininterruptos de resistência que se passam também nas dimensões subjetivas. O segundo [descolonial] se referiria, sobretudo, às lutas independentistas que marcaram, no século XIX, as nações latinoamericanas. Meu uso de ambos os termos, porém, não se pautam em tal preciosismo, levando em conta, também, aqueles autores latino-americanos que, rejeitando o inglês, preferem falar em “descolonial” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2019, p. 63).

Por sua vez, João Colares da Mota opta

por usar os termos “decolonial” e “decolonialidade”, tais como são utilizados nas línguas espanhola e inglesa (nas quais os termos foram cunhados), ao invés de “descolonial” e “descolonialidade”, que é uma tradução possível para a língua

portuguesa, buscando preservar o sentido do que vem sendo chamado de pensamento, giro, prática ou inflexão decoloniais (MOTA NETO, 2015, p. 14).

O autor considera que a decolonialidade indica um posicionamento radical frente a superação dos mais diferentes tipos de opressão lançadas às classes subalternizadas “pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade” (MOTA NETO, 2015, p. 14). Ele propõe, ainda, que tal conceito seja compreendido por sua diversidade, pelo anseio da autonomia, entendendo que a origem da decolonialidade foi forjada pelas dores, cicatrizes e mágoas profundas engendradas pela colonização. É a partir desse processo histórico de negação, luto e controle de corpos, comportamentos e mentes que emerge a concepção decolonial. Nós utilizamos ambos, sem distinção, conforme Miglievich-Ribeiro.

Isto posto, pensar em de(s)colonialidade, além de visar romper com as estruturas condicionantes de opressão e submissão, é combatê-las em todos os espaços da sociedade. Para tanto, é relevante visibilizar e fomentar epistemes subalternas e insurgentes, que emergem do Sul Global como expressões de um pensamento fronteiro ou liminar, como sugere Mignolo (2003) um contraponto ao conhecimento eurocentrado como hegemônico universal e totalitário que expressa uma geopolítica do conhecimento histórica e estruturalmente desigual.

O pensamento fronteiro, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiro é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (MIGNOLO, 2003, p. 52).

Em aproximação e diálogo com essa proposição decolonial, Boaventura Santos (2019), por meio das epistemologias do Sul⁶, sugere a implementação de alguns procedimentos em defesa do processo de descolonização das ciências, universidades e escolas, assim como de outras dimensões da vida: i) a linha abissal e os vários tipos de exclusão social que ela cria; ii) a sociologia das ausências; iii) a sociologia das emergências; iv) a ecologia de saberes; v) a tradução intercultural e; vi) a artesanaria das práticas. Esse caminho, conforme o autor, busca construir um pensamento pós-abissal e, assim, uma justiça social global (com justiça cognitiva global), que evidencie, de fato, uma democracia de alta intensidade – e não de baixa intensidade como a liberal, que cada vez mais toma a forma de fascismo social no atual cenário de hegemonia neoliberal, em especial, no caso brasileiro (SANTOS, 2016; 2019).

Para Santos, portanto, “assumir a diversidade epistemológica do mundo implica renunciar a uma epistemologia geral” (SANTOS, 2006, p. 144), ou seja, subverter as ordens, conteúdos e influências impostos pelo Norte Global, seguindo um caminho de

descolonização. Isso incorre, a partir do Sul e com o Sul de excluídos e excluídas, inventar coletivamente formas contra-hegemônicas de sociabilidade e educação em movimento; aprender originalmente com os povos, as classes, os grupos sociais subalternizados e outros seres não-humanos a visibilizar, fortalecer e aprofundar saberes e experiências antirracistas, antipatriarcais, anticapitalistas; e anunciar o bem viver em forma de re-existência aos sistemas dominantes (capitalismo, colonialismo e heteropatriarcado).

O autor sugere, ainda, que é preciso “fazer um esforço muito insistente pela reinvenção da emancipação social”, sendo necessária, concomitantemente, a reinvenção crítica das ciências sociais, que precisam se descolonizar.

As ciências sociais estão passando por uma crise, porque a meu ver estão constituídas pela modernidade ocidental, por esse contexto de tensão entre regulação e emancipação que deixou de fora as sociedades coloniais, nas quais essa tensão foi substituída pela “alternativa” entre violência da coerção e a violência da assimilação. Algumas correntes das ciências sociais visaram, sobretudo, a regulação – os estrutural-funcionalistas. Os outros, os marxistas, os críticos, centraram-se mais na emancipação, mas a ideia foi sempre uma visão eurocêntrica dessa tensão; uma visão, portanto, colonialista (SANTOS, 2007, p. 19).

Ao pensar-se em educação, a decolonialidade implica problematizar tanto os modelos de racionalidade quanto de sociedade eurocentrados, que exprimem e sustentam, de forma muito particular e dominante, o sistema-mundo capitalista moderno-colonial. Como visto, essa perspectiva não expressa só uma denúncia crítica, mas também aponta caminhos e possibilidades outras de sociabilidade e educação.

Percebe-se que, no cenário social mais amplo e educativo rural-ribeirinho amazônico, a lógica colonial é refletida dentro e fora do ambiente escolar. Isso se dá através do apagamento de narrativas orais e da memória, que elucidam histórias de pertencimento; da desvalorização dos saberes populares, sobrepostos pelos conteúdos formais de ensino; da precarização do trabalho docente, que sobrecarrega e impede o tempo de qualidade que atenda às necessidades individuais dos/as estudantes e a formação continuada; da ausência de políticas públicas que garantam às comunidades rurais-ribeirinhas o direito à dignidade humana, agravando, assim, as desigualdades e os índices de evasão escolar.

Portanto, um caminho possível passa por elaborar pedagogias cujas políticas e práticas estejam vinculadas às subjetividades, realidades e lutas, para além de um modelo educativo concentrado na transmissão de saberes. Trata-se de pedagogias que possam “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade; isto é, ‘pedagogia(s) de-colonial(ais)’” (WALSH, 2009, p. 27). Pedagogias que visem ações transformadoras, de cunho crítico e posicionamentos desafiadores e insurgentes.

Faz-se, então, necessário pontuar o que Catherine Walsh propõe, a partir de duas dimensões inteiramente relacionadas: “as pedagogias que permitem um pensar a partir

de” e as pedagogias do “pensar com” (WALSH, 2009, p. 38) – a primeira prevê novos entendimentos acerca das múltiplas existências e liberdades, enquanto a segunda lança pedagogias que se moldam na consciência da influência dos padrões coloniais que afetam a todos, partindo do compromisso com uma prática educativa direcionada à construção de projetos de base epistemológicas e interculturais.

Movimentos sociais: sujeitos educativos

Ao tratarmos de movimentos sociais, nos centramos numa perspectiva de movimento social inscrito num campo progressista – ou contra-hegemônico –, focando sua condição como sujeito educativo. Vale destacar, como lembra Maria da Glória Gohn (1997), que existem movimentos sociais conservadores e reacionários. Na sociedade contemporânea, vemos a forte emergência desses movimentos de extrema direita (‘nova direita’) sustentando a constituição de governos populistas autoritários (GOHN, 2017). A sociedade brasileira é um relevante exemplo desse cenário, pela emergência do movimento bolsonarista e do governo de Jair Bolsonaro, eleito em 2018 para presidência da República (ALONSO, 2019).

Ao tratar dos movimentos sociais populares, Miguel Arroyo (2012) destaca sua luta por direitos como dimensão fundante de educação, de aprendizado. Ele chama a atenção, sobretudo, para a luta pela humanização em defesa da vida, de base material, que esses movimentos imprimem na sociedade:

É importante destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana (ARROYO, 2003, p. 32).

Nesses termos, é possível identificar a associação direta entre movimento social e educação, por meio da luta pelo direito à dignidade humana. Processo revelador de pedagogias outras, emergentes das margens, das profundezas da sociedade brasileira ou do Sul. Para Arroyo, esses movimentos “se afirmam sujeitos centrais no fortalecimento das pedagogias de libertação” (ARROYO, 2012, p. 29). Ao assumirem tal repertório e tal posição, esses sujeitos coletivos, na sua diversidade e tensão, ao mesmo tempo em que denunciam uma estrutura de sociedade de classes – racista, colonial, patriarcal, sexista e, por conseguinte, antidemocrática – também anunciam e defendem outros caminhos de

sociedade e de educação democráticas, comprometidas com os direitos e a dignidade da coletividade, em particular, das classes e dos grupos sociais subalternizados. Por isso a importância, como sugere Arroyo (2012), de nossas teorias sociais e pedagógicas estarem atentas às essas lutas, a fim de se renovarem criticamente e identificarem outras possibilidades pedagógicas de emancipação social.

Ao defender as epistemologias do Sul, Boaventura Santos (2006c, 2019) entende que um dos seus pontos centrais é considerar que o conhecimento se constrói na luta. Isso permite reconhecer e compreender os movimentos sociais como produtores de conhecimento e portadores de alternativas outras de sociabilidade. Para Santos, não atentar para as lutas desses sujeitos coletivos implica não concebê-los como sujeitos que interpelam a sociedade e as teorias; incorre-se, assim, em um problema de desperdício de saberes e experiências sociais. Portanto, é preciso, conforme Santos, reconhecer e potencializar tais saberes e experiências num horizonte pós-abissal e de pedagogias pós-abissais (SANTOS, 2019b).

Nessa perspectiva, o autor reforça que não precisamos de uma alternativa de concepções, mas de *um pensamento alternativo às alternativas*. Precisamos de novas formas de produzir conhecimento. Torna-se necessário impulsionarmos nossos estudos e pesquisas locais, visto que as teorias sociais reproduzem os olhares científicos em sentido unilateral ao centro, ao Norte. “Nós trabalhamos sobre nossa realidade; eles fazem o trabalho global e nós de certa maneira localizados. [...] Por consequência, as teorias sociais reproduzem as desigualdades entre o Norte e o Sul” (SANTOS, 2007, p. 21). Assim, o desejo por uma sociedade justa, buscando um futuro com dignidade humana e ecológica em diferentes linguagens educativas implica desenvolver um trabalho de tradução intercultural, a fim de que os movimentos rompam com as fragmentações e guetos e aprendam uns com os outros, num processo de inegabilidade mútua⁷. Essa posição teórica e epistemológica (política e social) de Boaventura Santos vai ao encontro de seu propósito de construir “um novo senso comum” entre ciência e os demais saberes, a fim de forjar “Um conhecimento prudente para uma vida decente” (2004, p.17).

Em pleno diálogo com essa perspectiva, Arturo Escobar adverte: “já não estamos na situação em que alguns produzem conhecimento (universitários, intelectuais) para outros aplicarem (movimentos sociais)” (ESCOBAR, 2003, p. 652). Raul Mejía (1996), ao defender a reinvenção da educação popular na atualidade, chama atenção para que partidos de esquerda rompam com sua visão de vanguarda e não transformem os movimentos sociais populares em meras correias de transmissão, instrumentalizando-os. Isso implica, também, recolocar num outro plano a relação entre movimento social e partidos políticos. Insurgir-se contra as estratificações, hierarquias e dualidades entre sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, agente e agência, ciência e ideologia, ciência e saberes, educação e política é um importante caminho para inventar e inscrever outras relações entre universidade/escola e movimento social, construindo outros marcadores de imaginação social, pedagógica e de emancipação na sociedade brasileira.

O contexto rural-ribeirinho amazônico é, dessa maneira, enriquecido por sujeitos diversos, formas, saberes, imaginários, espaços e fenômenos sociais educativos com potenciais pedagogias outras, em diversos territórios, espaços escolares e não escolares, como formas contra-hegemônicas às imposições capitalistas e coloniais atuais.

Educação rural-ribeirinha na Amazônia: desafios e atravessamentos

Para Lídia Ferraz (2010), o conceito de ribeirinho/a é utilizado para nomear camponeses/as que vivem à margem das águas dos rios⁸. Cláudio de Jesus (2000) aponta que ribeirinho/a é o/a caboclo/a que habita nas proximidades dos rios e lagos, em relação constante com a água, que é o elemento definidor de sua vida. José Oliveira (2003) acrescenta que a água complementa a vida; o rio não a comanda, mas é parte da vida dessa cultura, espaço de relações sociais, econômicas e espirituais. Sérgio Corrêa e Maycom Nascimento (2019) chamam a atenção para o cuidado com o uso de conceitos, como campo e camponês para compreender o modo de vida de outros povos e comunidades amazônicas, como indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras, posto que tais conceitos podem contribuir para invisibilizar esses grupos já tão subalternizados e, por conseguinte, obstaculizar a interpretação e a renovação crítica desses instrumentos teóricos, como sugere o debate decolonial.

O modo de vida ribeirinho apresenta características singulares, como a partilha de conhecimento nas comunidades, realizada tradicionalmente pela oralidade; a importância dada às atividades de subsistência; o trabalho de base comunitária/familiar na produção de diversas atividades econômicas, entre outras. Therezinha Fraxe (2004) garante que, mais do que residir em um território de águas, ser ribeirinho/a é estar em sintonia com a terra-floresta-água, um complexo sistema de trabalho e modo de vida (CORRÊA, 2003). Entendemos que isso expressa um ser em conexão com a ancestralidade – e não fragmentado, como impõem a racionalidade e o modelo de civilização ocidental modernos, conformando ou desfigurando a alteridade ribeirinha por meio do processo de modernidade-colonialidade do poder, do saber e do ser.

Ivanilde Oliveira e Tânia Santos (2007) expressam que os saberes populares e as práticas culturais produzidos nas comunidades rurais-ribeirinhas da Amazônia são considerados fundamentais em seu processo de formação social, a partir das narrativas orais, da ‘cultura da conversa’ e da utilização de espaços comunitários para compartilhar saberes e valores da tradição social, de uma geração à outra. Ao tratar da educação do campo na Amazônia, Oliveira sustenta:

A educação do campo na Amazônia em função da diversidade de sujeitos se realiza em diferentes espaços educativos: escolas, assentamentos, comunidades indígenas, ribeirinhas, etc., que estão relacionadas às práticas socioculturais da população do

campo, em interação com a terra, a mata e os rios, no lugar em que vivem (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

É importante acrescentar e demarcar que esse espaço/território rural-ribeirinho amazônico, além de toda a diversidade, é marcado por tensões e conflitos, sendo pressionado por diversas frentes econômicas dominantes (e por resistência a elas), demarcando lógicas, cosmologias e modos de disputar o sentido e uso desse território amazônico (CORRÊA & HAGE, 2011; 2019).

Vale refletir sobre a importância dos saberes dessas comunidades nos processos educativos das escolas e de ambientes não escolares no contexto amazônico, compreendendo que tais saberes integram imaginários e leituras próprias de mundo. Isso permite questionar as formas dominantes de apreensão e produção de conhecimento, o campo curricular das escolas, que exclui e nega a diversidade de saberes existentes, da mesma forma que as influências globais que invadem esses territórios.

Jurjo Santomé (1998) expõe que é fortemente abusiva a presença de culturas hegemônicas nas práticas escolares. As culturas e vozes dos grupos sociais minoritários e marginalizados costumam ser silenciadas, assim como as intenções e ações pedagógicas no mundo rural-ribeirinho:

La realidad del mundo marinerio no es algo que en los materiales curriculares ocupe demasiado espacio, en consecuencia, en las instituciones escolares donde los libros de texto son el instrumento prioritario de información van a tener dificultades para poder llegar a conocer esta realidad silenciada: los problemas de las personas que viven de los productos del mar, qué tipo de pesca practican; qué pescado obtienen y con qué dificultades; cuales son sus beneficios; qué tipos de embarcaciones de pesca existen y qué peculiaridades tienen; que desplazamientos realizan los barcos y durante cuanto tiempo: cómo es la vida de los pescadores en alta mar, cuantas familias vivían antes y viven ahora de la pesca, por que, etc. (SANTOME, 1998, p. 147).

Conforme o autor, no ambiente escolar, onde os livros didáticos são os instrumentos prioritários de informação, os/as estudantes ali inseridos/as têm dificuldades para trabalhar a realidade do seu mundo ribeirinho, pois ele não ocupa um espaço significativo nos materiais curriculares e no projeto pedagógico; e quando aparecem, são tratados como coisas 'exóticas' ou 'folclore'. Urge, assim, repensar conceitos, conteúdos, posturas pedagógicas, políticas educacionais, paradigmas silenciadores; e anunciar novas formas de formulação política e atuação nos espaços que compõem o imaginário das populações rurais-ribeirinhas da Amazônia – seus diversos modos de ser, se relacionar, produzir, experienciar, conhecer e entender o mundo – acolhendo tais possibilidades nas intenções e práticas de ensino.

A escola rural-ribeirinha precisa ser um espaço que fomente a construção de valores e conhecimentos sustentáveis para os ecossistemas e a preservação da natureza, que são a alma da produção social das populações que ali habitam. Para tanto, seus saberes e suas

crenças necessitam ser aprofundados nas abordagens de uma escola que se enraíze na diversidade de seu contexto político-social, educacional e cultural. Nesse caso, inserida na discussão da educação do campo na Amazônia – que, como tal, retrata a complexidade e a singularidade no cenário educacional brasileiro –, a educação rural-ribeirinha é caracterizada pelas relações entre sujeitos, saberes e suas práticas; portanto, é urgente que o diálogo esteja alicerçado, em conjunto com os anseios por uma sociedade democrática, na luta política pela garantia de direitos para a população do campo.

Salomão Hage (2005) aponta que essa construção é desafiadora para os/as educadores/as, por conta da compreensão do Estado sobre escolas e populações do campo, que torna ainda mais distantes as subjetividades da realidade vivenciada, do currículo prescritivo, aumentando as dificuldades de acesso e interesse pelo ambiente escolar. Por isso, Sérgio Corrêa e Salomão Hage (2011) sustentam a necessidade e a urgência de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais na Amazônia, construídas com seus sujeitos, na busca pela descolonização e pela democratização.

Tornam-se maiores as dificuldades quando se tratam de estudantes que trabalham em prol de sua sobrevivência financeira, pois, não havendo uma relação conciliativa entre trabalhar e estudar, esses/as alunos/as sem escolha tendem ao caminho da evasão escolar, assumindo atividades agrícolas familiares, “pois antes de pensar em qualquer outra coisa, as pessoas precisam comer para sobreviver” (COUTO, CRISTO & LEITE NETO, 2005, p. 130).

As escolas multisseriadas⁹, bastante presentes no meio rural-ribeirinho, apresentam intenções curriculares deslocadas e inadequadas às necessidades da educação do campo, evidenciando uma problemática que afirma a não existência de um currículo capaz de atender às demandas do campo no contexto amazônico e relevando que “a rigor não existe educação rural, existem fragmentos de educação escolar urbana introduzidos no meio rural” (BRANDÃO, 1984, p. 243). Sobre essas classes multisseriadas, Hage (2005) acrescenta:

4 – As escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo. Reconhecemos que ainda predominam em nossos sistemas de ensino compreensões universalizantes de currículo, orientadas por perspectivas homogeneizadoras que sobre-valorizam concepções mercadológicas e urbano-cêntricas de vida e desenvolvimento, e desvalorizam as identidades culturais das populações que vivem e são do campo, interferindo em sua auto-estima. Não obstante, o enfrentamento dessa situação desastrosa no contexto da educação do campo pode ser alcançado através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo da Amazônia. Sinalizamos ainda à concretização de um processo de educação dialógica que inter-relacione sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de forte tradição disciplinar, pois entendemos que os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados

pela escola propiciam o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores (HAGE, 2005, p. 56).

Diante da influência urbana nas escolas rurais multisseriadas, Jeovani Couto, Ana Claudia Cristo e Francisco Leite Neto apontam:

A cultura urbana que penetra no ambiente das escolas rurais ribeirinhas multisseriadas, através dos currículos, livros didáticos, etc., desvaloriza e desconstrói esse imaginário aprendido através da convivência com seus iguais. Os professores envolvidos pela exigência dos saberes escolarizados homogeneizantes contribuem para reforçar a valorização do saber urbano. Assim as aulas nas classes multisseriadas passam a ser marcadas por uma lista de conteúdos disciplinares distantes da vivência dos alunos (COUTO, CRISTO & NETO, 2005, p. 127).

Assim sendo, é imprescindível primar por uma participação coletiva na (re)construção curricular das escolas do contexto rural-ribeirinho, em acordo com os indivíduos, as comunidades e os movimentos sociais desses espaços, permitindo, na prática, a valorização dos conhecimentos e saberes históricos para o fortalecimento de sua identidade cultural e educacional.

Para atender às especificidades de cada interlocutor/a, somadas ao processo de valorização histórica, educacional, cultural e social do seu território, as populações ribeirinhas precisam ter também seus direitos garantidos na busca por melhorias políticas, pois “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18). Roseli Caldart (2004) indica que, como seres pensantes dos seus próprios modos de ser e viver em sociedade, tais sujeitos são construtores/as do trabalho e de sua perspectiva de educação do campo que

é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino [...] a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação (CALDART, 2004, p. 28).

Os processos de formação educacional e humana, através dos movimentos sociais, “estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo”, construindo, desta forma, as ações educativas dos movimentos sociais, que se constituem como atores na luta pela emancipação educacional-política-social (CALDART, 2003, p. 71).

A produção do conhecimento acontece a partir desses movimentos sociais, das lutas históricas dos povos originários, dos quilombolas em seus anseios, pautas, intervenções e urgências, para então se apresentarem nos espaços de construção, formação e diálogos acadêmicos. Surge, então, a necessidade de se repensar a organização social, educacional e política do sistema-mundo, visando potencializar conhecimentos, saberes, ações e

posturas frente às estruturas coloniais vigentes que não educam para a diversidade, não representam, não atendem igualmente a todos/as e negam tudo o que difere das perspectivas globais.

Considerações finais

É diante de tais apontamentos que se estende o convite para que espaços escolares e não escolares considerem e valorizem os saberes culturais e processos educativos produzidos no contexto rural-ribeirinho amazônico, por meio do enfoque decolonial consonante com as Epistemologias do Sul, divergindo das imposições globais que invadem constantemente lugares, imaginários e olhares das populações presentes.

Tendo em vista *imaginar pedagogias outras* no contexto rural-ribeirinho amazônico brasileiro, os estudos decoloniais contribuem com o protagonismo científico, educacional e cultural dos movimentos sociais, das populações do campo, dos ribeirinhos, dos quilombolas e dos povos originários; e, igualmente, com o compromisso epistêmico, ético, político-social, a construção de outras teorias, de práticas pedagógicas descoloniais que dialoguem com modos de vida e diferentes complexidades inerentes a estes contextos, a partir de uma postura intercultural crítica e responsável em relação aos saberes educativos e culturais das margens da Amazônia.

Recebido em 30/09/2022; Aprovado em: 13/10/2022.

Notas

- 1 Para Sérgio Corrêa (2020), o termo ou noção de *margem*, em particular amazônica, é empregado para aludir aos povos, classes e grupos sociais historicamente subalternizados na sociedade brasileira. Essas margens refletem formas diversas (interseccionais) de dominação e opressão, que precisam ser mais problematizadas; bem como lutas e resistências, que buscam a libertação e emancipação. Ao olharmos a partir das margens, queremos visibilizar e aprender com essas lutas e pensar outras formas de sociabilidade e educação.
- 2 Nos anos 1970, uma grande influência intelectual indiana para esse grupo foi Ranajit Guha, que buscou construir outra interpretação sobre a história da Índia, a partir de classes e grupos subalternos (colonizados) e não mais sob a ótica do colonizador inglês, muito presente na historiografia dominante eurocêntrica.
- 3 Boaventura Santos (2004a, 2006a) denomina esse Sul como metáfora do sofrimento humano produzido pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. Ele sublinha que essa marcação de diferença entre Sul Global e Norte Global é eminentemente epistemológica, e não estritamente geográfica. Todavia, esse debate epistemológico não está dissociado da dimensão social, política, econômica e cultural.
- 4 Esse termo “giro decolonial” foi cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2005: “basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

- 5 Boaventura Santos (2004a, 2006a, 2010a, 2019) ao formular e defender sua teoria das Epistemologias do Sul, defende a tese da continuidade do colonialismo na atualidade, entendendo que o que ficou no passado foi um tipo de colonialismo marcado pela luta por independência e libertação de países do Sul Global. Contudo, esse colonialismo vem se ressignificando historicamente. Boaventura é identificado, conforme Ballestrin (2013), como um dos intelectuais dessa Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade. O próprio autor reconhece muitas semelhanças entre essas formulações, mas também reconhece suas diferenças.
- 6 Para Boaventura Santos, o conceito refere-se “à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (SANTOS, 2019a, p. 17). Quanto ao desenvolvimento desse conceito e da teoria, propomos consultar Santos, 2004a, 2006, 2010a e 2019.
- 7 Como exemplo concreto disso, vale conhecer a experiência da Universidade Popular e Movimento Social – UPMS, idealizada por Boaventura Santos em diálogo com os movimentos sociais do Sul Global. Sobre isso, consultar Santos 2006b.
- 8 Quanto ao termo ribeirinho, é importante ressaltar que existem variações entre estudiosos da Amazônia, porém, é congruente afirmar a íntima conexão com a água (FERRAZ, 2010).
- 9 As classes multisseriadas são constituídas por estudantes de diferentes séries e idades, que estudam num mesmo espaço e horário, com apenas um/a docente realizando o trabalho pedagógico e desempenhando várias funções, entre elas as de servente, merendeiro/a, técnico/a administrativo/a (HAGE, 2005).

Referências

- ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- ALONSO, Ângela. A comunidade moral bolsonarista. In: ALONSO, Ângela et al (Orgs). *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 52-70.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. América latina e Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, set./dez. 2013.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Casa de Escola, 2ª ed, *Papirus*, Campinas, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- CALDART, Roseli Salet. A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.
- CALDART, Roseli Salet. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, Roseli Salet et al (Org.). *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 18-25.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica & JESUS, Sonia Meire (Orgs.). *Por uma educação do campo: contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília-DF: Articulação Nacional, 2004, p. 10-31.

CASTRO, Edna Ramos (Org.). *Pensamento crítico latino-americano: reflexões sobre políticas e fronteiras*. São Paulo: Annablume: 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 80-87.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Comunidades rurais-ribeirinhas: processos de trabalho e múltiplos saberes. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org). *Cartografias Ribeirinhas: saberes, representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém-PA: CCSE-UEPA, 2003, p.23-35.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. O Movimento dos Atingidos por Barragens: interpelando o debate do desenvolvimento no Brasil e na Amazônia. *Revista de Ciências Sociais (UFC)*, Fortaleza, n. 50, p. 1-602, 2020.

CORRÊA, Sérgio Moraes Corrêa & HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. *Revista NERA (UNESP)*, São Paulo, n. 18, p. 79-105, 2011.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes & HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Educação popular e educação do campo na Amazônia: análise a partir dos movimentos sociais. *RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, Nova Iguaçu, v. IV, n. 7, p. 123-142, jul./dez. 2019.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes & NASCIMENTO, Maycom Douglas Ferreira. MST, agroecologia e educação do campo na Amazônia: um estudo sob o enfoque das epistemologias do sul. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 12, n. 29, p. 299-324, 2019.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 60, 2006.

COUTO, Jeovani de Jesus; CRISTO, Ana Claudia Peixoto & LEITE NETO, Francisco Costa. Educação rural ribeirinha marajoara: desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, p. 114-131.

ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 639- 666.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, Lídia R. *O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. *Cultura cabocla-ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade*. São Paulo: Annablume, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. Edições Loyola: São Paulo, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. *Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade*. São Paulo: Cortez, 2017.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 115-147. 2008.
- GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS (1998). “Manifiesto inaugural”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (orgs). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998, p. 70.
- HAGE, Salomão Mufarrej. *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005.
- JESUS, Cláudio Portilho. *Utopia cabocla amazonense: agricultura familiar em busca da economia solidária*. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2000.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MEJÍA, Marco Raúl. *A Transformação Social: educação popular e movimentos sociais no fim do século*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. A virada conceitual pós-colonial: panorama, especificidades e possíveis contribuições às teorias sociais. In: 38^o Encontro Anual ANPOCS. Trabalho apresentado no GT 40, 2014, Caxambu, Anais... Caxambu: ANPOCS, 2014. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt40-1/9216-a-virada-conceitual-pos-colonial-panorama-especificidades-e-possiveis-contribuicoes-as-teorias-sociais?path=38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt40-1>>. Acesso em 13 jun. 2022.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades transfronteiriças. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 123. 2020. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/11077>>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. O “giro decolonial” latino-americano e a razão do Outro: a transmodernidade como deslocamento epistemológico. In. CASTRO, Edna Ramos (Org.). *Pensamento crítico latino-americano*. São Paulo: Annablume, 2019.
- MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MOTA NETO, João Colares da. *Educação Popular e Pensamento Decolonial LatinoAmericano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno & SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 30^o Reunião Anual*, 2007. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3039-int.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação do Campo na Amazônia: bases socioculturais, epistemológicas e matrizes educacionais. In: ENDIPE, 14., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: UNICAMP, p. 2 – 13.

OLIVEIRA, José Aldemir. A vivência nas cidades da Amazônia: algumas reflexões. *CEAS*, Salvador, n. 207, p. 55-65, set./out. 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Amazônia, amazônias*. Editora Contexto, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/Abya Yala/Quilombola. *Polis* [Online], 41, 2015. Disponível em: <<http://polis.revues.org/11027>> Acesso em 13 jun. 2022.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad-racionalidad*., 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6354075/mod_resource/content/1/QUIJANO_modernidade_colonialidade.pdf>. Acesso em 13 jun. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madri: Ediciones Morata, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Conhecimento Prudente para Uma Vida Descente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Introdução). In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento Prudente para Uma Vida Descente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004a, p. 17-58.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalistas*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006a, p. 135-190.

SANTOS, Boaventura. Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006c.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Ecologia dos Saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006b, p. 191-230.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das Linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul* (Org.). São Paulo: Cortez, 2010a, p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por que as Epistemologias do Sul? Caminhos artesanais para futuro artesanais. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2019a, p. 17-38.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Metodologias pós-abissais. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2019b, p. 159-263.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENEZES, Maria P. (Org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Integração do currículo: *contextualização e temas transversais*

Curriculum integration:
contextualization and cross-cutting themes

Integración del currículo:
contextualización y temas transversales

 **DANIELLE PYKOCZ***

Universidade da Região de Joinville, São Bento do Sul- SC, Brasil.

 **LARISSA CERIGNONI BENITES****

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

RESUMO: Neste artigo é discutida a construção das propostas de contextualização e abordagem de temas transversais na política curricular, a partir da análise de conteúdo de alguns documentos legais. A análise permitiu identificar as concepções de integração curricular difundidas pelos documentos e indicar que, apesar das recentes reformas curriculares dificultarem o desenvolvimento de aprendizagens significativas no âmbito da educação básica, a integração curricular pode contribuir para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que melhor atendam as demandas sociais que emergem das diferentes realidades.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Integração Curricular. Áreas do Conhecimento. Contextualização. Temas Transversais.

ABSTRACT: This article discusses the construction of proposals to contextualize and approach cross-cutting themes in curriculum policy based on the content analysis of some legal documents. The analysis enabled the identification of the concepts of curricular integration

* Mestra em Educação, professora e assessora pedagógica no Colégio da Universidade da Região de Joinville. Integrante do Grupo de Estudos em Práticas Pedagógicas da Educação Física. *E-mail:* <danielle.pykocz@gmail.com>.

** Doutora em Ciência da Motricidade. Professora no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina. *E-mail:* <lari.benites@gmail.com>.

disseminated by the documents and indicates that, despite the recent curriculum reforms hindering the development of significant learning within the scope of basic education, curriculum integration can contribute to the development of pedagogical proposals that better meet social demands emerging from different realities.

Keywords: Educational Policies. Curriculum Integration. Knowledge areas. Contextualization. Cross-cutting Themes.

RESUMEN: Este artículo discute la construcción de propuestas de contextualización y abordaje de temas transversales en la política curricular, a partir del análisis de contenido de algunos documentos legales. El análisis permitió identificar los conceptos de integración curricular difundidos por los documentos e indicar que, a pesar de las recientes reformas curriculares que dificultan el desarrollo de aprendizajes significativos dentro de la educación básica, la integración curricular puede contribuir al desarrollo de propuestas pedagógicas que atiendan mejor las demandas sociales que surgen de diferentes realidades.

Palabras clave: Políticas educacionales. Integración curricular. Áreas del conocimiento. Contextualización. Temas transversales.

Introdução

O vocabulário pedagógico contém diversos termos associados à ideia e ao ideal de integração dos currículos e dos conhecimentos. Nos documentos orientadores de currículo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, são muitos os termos que revelam a intencionalidade de motivar práticas pedagógicas que tenham no horizonte aproximar e inter-relacionar conteúdos e conhecimentos, com o objetivo de promover aprendizagens mais significativas para os/as estudantes. Nesses documentos, as proposições perpassam a reformulação dos currículos escolares, tornando interessante aprofundar a discussão sobre a noção de integração curricular, especialmente neste momento, em que existe o movimento de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Vale ressaltar que, neste estudo, a predileção pelo termo ‘integração curricular’ tem como intenção abranger as diferentes propostas para a integração de conhecimentos e/ou de componentes curriculares, sejam elas de caráter epistêmico, como a interdisciplinaridade

e a transdisciplinaridade, ou de caráter didático-pedagógico, como a transversalidade e a contextualização. Portanto, o termo é genérico e cumpre a função de expressar a ideia de união de diferentes partes, como também a ideia de totalidade ou de conhecimento global.

No que diz respeito à educação básica, são vários os termos encontrados nos documentos orientadores de currículo, contudo, o propósito deste artigo é discutir duas abordagens didático-pedagógicas: a contextualização e os temas transversais, com ênfase no que foi proposto para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. A contextualização pressupõe processos de ensino e aprendizagem que dialoguem com a cultura e o cotidiano conhecidos pelos/as estudantes, de modo que o foco esteja na “problematização que permitirá aos aprendizes compreender o vivido, alcançando um nível crítico acerca da sua realidade, relacionando sempre de forma complexa as questões locais às globais” (RAMOS, 2017, p. 18). Os temas transversais, por sua vez, constituem-se em temáticas de importância social, locais ou globais, que não são próprias de um componente curricular específico, mas que devem ser abordadas por cada um deles.

Portanto, contextualização e temas transversais visam interpelações sobre o que é mais tangível à/ao estudante, alcançando sua realidade. Assim, os esforços foram centrados em abordar a discussão dessas duas propostas, a partir da análise dos PCNs (BRASIL, 1997; 1998; 2000), das DCNs (BRASIL, 2013), juntamente com a sua atualização para o ensino médio (BRASIL, 2018a), e da BNCC (BRASIL, 2018b) associada ao material de apoio para a implementação dos Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2019a; 2019b). Como procedimento metodológico, elegeu-se a pesquisa qualitativa do tipo documental.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa e uma análise mais amplas, que se valeu de dados coletados nos documentos supracitados e que foram organizados em categorias *a priori*: i) concepção de currículo – revela a eleição do que é importante ensinar/aprender; ii) concepção de educação – manifesta a função da educação escolarizada; iii) concepção de sujeito – idealiza um tipo de sujeito que se pretende formar; iv) fundamentos pedagógicos – estabelecem bases para as orientações; v) concepção de integração – revela os termos associados a práticas integradoras e seus significados. Mesmo que com orientação mais específica para a categoria v, sem aprofundar as demais, à luz delas foi possível depreender as acepções dos termos analisados. Ademais, no interior de cada categoria *a priori*, foi realizada a análise do conteúdo, conjunto de técnicas pelas quais o/a pesquisador/a propõe explicações sobre o significado do conteúdo dos documentos analisados, “por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem” (OLIVEIRA *et al*, 2003, p. 4).

Os tópicos seguintes são, assim, uma discussão a partir da análise de conteúdo sobre a integração, com ênfase nas propostas de contextualização e na abordagem dos temas transversais, em diálogo com as proposições dos documentos orientadores de currículo; por fim, analisam-se os sentidos constituídos nas recentes reformas da educação básica e suas implicações para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Mudança de paradigma: da crítica ao conhecimento fragmentado à perspectiva de integração

O caráter disciplinar do conhecimento, em seus aspectos epistemológico e pedagógico, apresenta como principal ponto de debate a crítica ao conhecimento fragmentado e, portanto, limitante no que se refere a seu potencial para promover a compreensão da realidade, que é complexa e multifacetada. Diante disso, a integração curricular é apresentada como alternativa ante a crise do paradigma cartesiano – uma crise marcada pelo conhecimento descontextualizado e insuficiente para resolver problemas complexos da atualidade (CRUZ & COSTA, 2015).

Considerar essa problemática não significa assentar que a disciplinaridade é negativa e deva (ou mesmo possa) ser superada, mas sim, que é passível de ser alargada, ampliando assim as possibilidades de compreensão da realidade e de aplicação do conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento integral dos/as estudantes na educação básica. Discutir as possibilidades e os limites da integração dos conhecimentos no âmbito da educação básica permite projetar diferentes arranjos curriculares que melhor se ajustem às propostas pedagógicas das escolas, tão diversas quanto a realidade brasileira.

As disciplinas correspondem à formação epistemológica, social e política de professores/as e pesquisadores/as que compartilham objetos de conhecimento, métodos e teorias, além de mobilizar recursos e estreimar os territórios de atuação (LOPES, 2008). Do ponto de vista pedagógico, as disciplinas escolares vinculadas às disciplinas científicas oportunizam às/aos estudantes da educação básica o acesso aos conhecimentos científicos e culturais historicamente constituídos, não disponíveis em casa e no cotidiano, que podem ser considerados como conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007). Todavia, o grande desafio, parece ser atribuir significado a esses conhecimentos. Em vista disso, ao destacar a integração no âmbito da educação básica, evidencia-se a intenção pedagógica de conectar os conhecimentos, seja para possibilitar compreensões globais, seja para fomentar o desenvolvimento de capacidades intelectivas superiores ou, ainda, para viabilizar um conhecimento que atenda às necessidades das pessoas em seu cotidiano. Essas finalidades podem ser percebidas nos documentos analisados e nas propostas de diferentes autoras e autores que se ocupam do tema. Elisabete Cruz e Fernando Albuquerque Costa (2015) classificam as propostas de integração em três grupos de argumentos: i) razão epistemológica, que se justifica pela crise do paradigma cartesiano; ii) razão sociocultural, pela qual se busca uma educação multicultural e/ou voltada para questões da sociedade contemporânea; iii) razão psicopedagógica, a qual sustenta que a aprendizagem significativa requer que o/a estudante exerça um papel ativo nos processos de ensino e aprendizagem.

Discutir a integração curricular implica considerar diversos discursos provenientes de diferentes campos, como a Psicologia e a Pedagogia, e de diferentes segmentos da sociedade que disputam uma escola capaz de acolher e responder positivamente às suas

demandas. A produção de conhecimento, no seu atual estágio, é paradoxal, porque a especialização resulta da complexização do conhecimento, e o conhecimento especializado parece não dar conta da complexidade da realidade, pois faltaria a ele a capacidade de visão global (LÜCK, 1994). As diferentes propostas de integração dos conhecimentos apoiam-se na crítica à crescente especialização e à territorialização de disciplinas que, no que concerne à dimensão pedagógica, teriam promovido o afastamento entre os objetos de conhecimento e a realidade, prejudicando os processos de significação do conhecimento e desenvolvimento do conhecimento complexo.

O problema do conhecimento fragmentado tem sido explorado por diferentes perspectivas teóricas, no que se refere à pesquisa e ao ensino. Autores e autoras como James Beane, Edgar Morin e, no Brasil, Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, são encontrados/as no debate recente, discutindo a necessidade de superar a fragmentação e o isolamento dos saberes, avaliando diferentes propostas de integração dos conhecimentos. No campo do ensino no Brasil, os PCNs deram impulso a esse debate, que se tornou um aspecto de discussão permanente na área da educação.

Os efeitos do processo de afastamento entre objeto de conhecimento e realidade podem ser lidos de diferentes formas, a depender do que se projeta em termos de finalidades educativas. Na perspectiva do capital, o conhecimento especializado – que outrora apresentou-se como alternativa para a maior eficiência na produção de bens e mercadorias – passa a ser um limitante diante da necessidade de trabalhadores/as polivalentes. Na perspectiva do/a trabalhador/a, a especialização intensifica o processo de alienação, em razão do conhecimento parcializado, limitado e limitante acerca dos processos produtivos e da realidade complexa. O processo de especialização do conhecimento se aprofundou no início do século XX, por conta das necessidades produtivas da indústria, que exigia maiores eficiência e velocidade de produção, além da otimização dos recursos, numa lógica que teve importante expressão no taylorismo-fordismo (ANTUNES & PINTO, 2017). Um de seus aspectos foi a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, mecanismo eficiente de controle sobre os processos produtivos por parte de uma pequena parcela da população, encarregada de gerenciá-los (SANTOMÉ, 1998).

O ideal de eficiência e especialização do universo produtivo reverberou na prática pedagógica. Logo, é significativo que, na segunda metade do século XX, a crítica à especialização tenha se difundido na direção de uma educação que rompesse com tal dicotomia entre teoria e prática – ideal que no Brasil se caracterizou pela defesa da politecnia. O sistema capitalista converteu o conhecimento em força produtiva, o que significa dizer que o próprio conhecimento científico passou a ser entendido como propriedade privada; não havendo possibilidade de expropriar totalmente a classe trabalhadora desse conhecimento, ele passou a ser fragmentado e acessado de forma parcial (SAVIANI, 2003).

Na contramão desse processo de parcialização do conhecimento, ganhou força no Brasil, a partir dos anos 1980, a defesa do ensino politécnico, no âmbito da teoria crítica.

Pela politécnia seria possível garantir à classe trabalhadora o domínio de diferentes técnicas e fundamentos, pois “trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva, na medida em que domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p. 140).

O significado de integração de conhecimentos, contudo, tem sido objeto de disputas na construção dos documentos orientadores de currículo (CARDOSO, 2017). O desenvolvimento tecnológico impõe novas demandas à escola, tanto na perspectiva do capital quanto na da classe trabalhadora. Na perspectiva do capital, as propostas de integração têm se difundido por meio da atuação de Organismos Multilaterais, como a UNESCO, que passaram a promover o debate sobre a temática a partir dos anos 1970 (SANTOMÉ, 1998). Atualmente, é evidente a força desses organismos, que atuam com organizações locais da sociedade civil na formulação de orientações e diretrizes para a educação (LIBÂNEO, 2016). No contexto brasileiro, a forma pela qual a integração tem se desenvolvido nas políticas educacionais aponta para a hegemonia da perspectiva capitalista, percebida desde a educação básica na dicotomia entre formação para o trabalho simples e formação para o trabalho complexo (NEVES, 2000).

Outro ponto a ser considerado no debate sobre a integração curricular é a formulação de propostas pedagógicas que incorporam teorias do campo da Psicologia. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), por exemplo, referências a Jean Piaget e Lev Vygotsky são usadas para embasar proposições em favor de aprendizagens significativas por meio da contextualização dos conhecimentos. A forma pela qual os estudos da Psicologia são incorporados nas propostas pedagógicas relaciona-se aos objetivos políticos que tensionam as disputas por hegemonia no currículo da educação básica, o que postula uma análise com base nas relações de produção. Em suma, a partir da análise dos documentos normativos, é possível desvelar as finalidades educativas nem sempre explícitas (LIBÂNEO, 2019).

Sobre esse aspecto, asseveramos que o estudo das propostas de integração curricular pode trazer grandes contribuições, uma vez que seus/suas autores/as demonstram um esforço em indicar caminhos didáticos que possibilitem concretizar as finalidades educativas no trabalho escolar – que, conforme observado por José Carlos Libâneo (2019), é uma visão da relação entre currículo e didática, evidente na BNCC.

As vias abertas para o conhecimento significativo

Há uma evidente inter-relação entre contextualização e inclusão dos temas transversais na educação básica. As duas abordagens propõem soluções para o problema da aprendizagem despojada de significado, e que, portanto, não desperta o interesse do/a

estudante, pois apresentam conhecimentos de pouca ou menor relevância diante das suas demandas.

Sobre a contextualização, Edmerson dos Santos Reis defende que a educação não deve deslocar os sujeitos do seu contexto, isto é, promover uma saída do lugar, mas sim “contribuir com a integração e comunicação dos conhecimentos locais e globais, culturais e científicos” (REIS, 2009, p.120). O autor argumenta:

Ao se pensar o currículo, não se pode mais pensá-lo numa lógica universalista onde os sujeitos da aprendizagem são levados a transitarem apenas em outros mundos em outras culturas em outros campos do conhecimento, não existindo espaço para que aprofundem o conhecimento do lugar onde estão inseridos (REIS, 2009, p. 121).

Contextualizar é, nessa perspectiva, um exercício de atribuição de significado, mas não apenas isso: consiste em estabelecer o vínculo necessário entre a realidade e o conhecimento, estimulando um movimento reflexivo, um voltar a si para compreender e transformar a realidade. O processo educativo contextualizado é aberto e plástico, pois “é constituído com os sujeitos no seu contexto” (TELES, OLIVEIRA & SANTOS, 2017, p. 73). Por essas razões, a contextualização é também um esforço de descolonização do currículo, pois não estreita o conhecimento nas fronteiras das narrativas hegemônicas (REIS *et al*, 2017).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), o contexto não é necessariamente a realidade experienciada pelo/a estudante; embora esse aspecto não seja ignorado, o documento indica o trabalho e a cidadania como contextos privilegiados:

A produção de serviços de saúde pode ser o contexto para tratar os conteúdos de biologia, significando que os conteúdos dessas disciplinas poderão ser tratados de modo a serem, posteriormente, significativos e úteis a alunos que se destinem a essas ocupações. A produção de bens nas áreas de mecânica e eletricidade contextualiza conteúdos de Física com aproveitamento na formação profissional de técnicos dessas áreas (BRASIL, 2000, p. 80).

Essa perspectiva defende que o conhecimento seja elaborado a partir de um contexto de utilidade e aplicação, uma vez que não é incomum que o/a estudante questione os porquês de estudar isso ou aquilo, já que, muitas vezes, o conhecimento é tratado como abstração. Percebe-se um esforço, por parte dos/as autores/as dos PCNEM (BRASIL, 2000), em combinar os discursos acadêmicos com as demandas do mundo produtivo, num exercício direcionado para o desenvolvimento de competências que, no mundo do trabalho, possam ser requeridas no exercício das atividades produtivas. Nesse aspecto, os/as autores/as do documento recorrem ao conceito de aprendizagem de David Stein, que significa aprender em condições práticas, isto é, nas condições da vida nas quais o conteúdo tenha aplicação, seja em circunstâncias da vida cotidiana, como a matemática no contexto doméstico, seja na realização de atividades de trabalho futuro (BRASIL, 2000).

Nas DCNs, a contextualização coloca o/a estudante em posição ativa no processo de aprendizagem:

A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes. Estas metodologias estabelecem relação expositiva e transmissivista que não coloca os estudantes em situação de vida real, de fazer, de elaborar (BRASIL, 2013, p.167).

Por essa razão, contextualizar tem o sentido de considerar as diferentes realidades, assim como o de possibilitar que o/a estudante relacione teoria e prática, compreendendo a aplicação do conhecimento de modo ativo, pela experimentação. Os/as autores/as das DCNs ressaltam que o conhecimento escolar é diferente do seu contexto original, o que evidencia a importância dos processos de contextualização na atividade pedagógica (BRASIL, 2013). Nesse caso, isso significa tirar o objeto de conhecimento de um ambiente totalmente estranho e transportá-lo para um ambiente no qual seja possível à/ao estudante assimilar o novo a uma realidade mais conhecida.

Também pelos temas transversais se tem a intenção de promover a aproximação entre objeto de conhecimento e realidade do/a estudante. Nos PCNs (BRASIL, 1998), espera-se que cada área do conhecimento mobilize seus conhecimentos teóricos no ensino fundamental, visando responder questões relacionadas a temas transversais, pelo trabalho com os temas indicados (Ética, Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo). De certo modo, esses temas possibilitariam aprender a teoria a partir da realidade, vinculando-se à ideia de contextualização.

Montserrat Moreno (2003) compreende que os temas transversais são uma solução para a integração dos saberes, uma vez que, no que se refere a nossa forma de pensar e de organizar as disciplinas científicas, o legado científico grego está marcado pelo afastamento entre conhecimento e cotidiano, por conta do caráter elitista da produção de conhecimento na Grécia ao longo da Antiguidade. Nas palavras da autora: “é preciso tirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnar-se de vida cotidiana, sem que isso pressuponha, de forma alguma, renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência” (MORENO, 2003, p.35). Ela propõe igualmente uma inversão na forma pela qual os temas transversais são acomodados no currículo, de modo que as matérias ou disciplinas curriculares não sejam o eixo longitudinal, mas sim os próprios temas transversais (MORENO, 2003). Isso significa, por exemplo, que o tema Direitos Humanos não seria eventualmente abordado nas aulas de Matemática ou Biologia, mas que os conteúdos próprios dessas disciplinas passariam a tê-lo como ponto de partida ou como finalidade – responder problemas relacionados à questão dos Direitos Humanos. Desse modo, os conhecimentos escolares não seriam um fim em si, mas um meio para que o/a estudante elabore conhecimentos que atendam às demandas sociais do presente.

No âmbito dos documentos normativos no Brasil, prevalece a concepção de que, por sua relevância social, os temas devem atravessar o currículo como um todo e necessitam ser abordados a partir das disciplinas escolares. A possibilidade de trabalho por meio dos temas transversais ganhou força na política nacional a partir de 1997, com os PCNs. Na LDB (BRASIL, 1996), a indicação dessa abordagem é de 2003. Embora a redação do texto não tenha usado o termo ‘temas transversais’, a ideia de uma temática a ser trabalhada em todo o currículo foi introduzida com a inclusão dos estudos de História e Cultura Afro-Brasileira. O termo passou a ser usado em 2011, com a obrigatoriedade do estudo dos símbolos nacionais. Posteriormente, foram indicados outros temas: em 2014, Direitos Humanos e prevenção da violência contra crianças e adolescentes, e em 2018, educação alimentar. Ainda na LDB, o trabalho a partir de temas transversais é indicado como uma forma de integração curricular a ser realizada via projetos e pesquisas.

Voltando aos PCNs, infere-se que os temas transversais devam proporcionar o estudo de questões sociais eleitas como relevantes: “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural” (BRASIL, 1997, p. 41). Ensino e aprendizagem via temas transversais são indicados como forma de superar os descompassos entre o ideal de formação de “cidadãos críticos, autônomos e atuantes” (BRASIL, 1997) e a definição dos conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem. Na concepção dos/as autores/as do documento, os temas transversais são um meio para abordar problemáticas sociais, de modo que:

a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 1997, p.45).

Em síntese, temas que originalmente não são de preocupação fundamental em algumas áreas científicas passam a ser estudados com base nos conhecimentos e métodos das diferentes áreas; assim, o conhecimento, ao se tornar escolar, passa a ter finalidades distintas das de seu contexto original, direcionado para a aplicação em situações e questões pertinentes num dado cotidiano social e cultural. Os temas transversais são, na concepção formulada nos PCNs, uma via para o conhecimento significativo, por tratarem de questões latentes na realidade. Portanto, as temáticas que devem receber tratamento transversal têm como característica essencial responder às exigências sociais. Por isso, a recomendação nos PCNs é a de que sejam eleitos temas locais com o objetivo de atender às diferentes demandas que emergem de diferentes realidades.

A abordagem transversal ganhou destaque em um documento voltado especificamente para o ensino fundamental, no qual se apresentam os critérios para a escolha dos temas transversais: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e condições para favorecer a compreensão da

realidade e a participação social (BRASIL, 1998). Nas DCNs (BRASIL, 2013), os temas transversais são reconhecidos como oportunidade para abordar questões pertinentes a diferentes realidades:

Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas (BRASIL, 2013, p.29).

Orienta-se igualmente que a abordagem dos temas seja realizada na perspectiva interdisciplinar, isto é, promovendo a transferência de métodos entre as diferentes áreas para o estudo de um determinado tema (BRASIL, 2013). As DCNs indicam que o conhecimento cientificamente sistematizado deve responder questões da realidade do/a estudante, para que possa mobilizar tais conhecimentos em indagações e análises sobre a própria realidade, buscando respostas e soluções a seus problemas mais urgentes.

Percebe-se que os temas transversais têm a qualidade de possibilitar a construção mais democrática dos currículos no interior das comunidades escolares, sinalizando uma possível apreensão de conteúdos significativos na relação entre diferentes fontes de conhecimento, como acadêmicas, pessoais, culturais etc. (BEANE, 2017). Conforme indicado, a contextualização dos conhecimentos e o tratamento transversal de temas socialmente relevantes visam promover a aproximação entre conhecimento e realidade, de modo que o conhecimento escolar possa ser revestido de significado. Mas quais são as implicações das reformas curriculares na construção desse conhecimento significativo?

As recentes reformas no currículo do ensino médio e a BNCC

Em relação à BNCC e ao conjunto de documentos que dão forma às recentes reformas curriculares, é basilar destacar que, embora tenham sido indicadas variadas abordagens integradoras, todas elas estão circunscritas aos limites do desenvolvimento das competências e habilidades prescritas por uma base comum. Contextualizar, na BNCC (BRASIL, 2018b), significa considerar a realidade local, regional e individual do/a estudante no desenvolvimento de competências e habilidades comuns; citando o Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 7/2010, explica-se que a contextualização tem também como princípio atender e valorizar a diversidade cultural. Quer dizer que os significados do conhecimento, de certo modo, são dados *a priori*, visto que sua finalidade é o desenvolvimento das competências e habilidades previamente estabelecidas no documento normativo. A contextualização, por sua vez, remete à dimensão didática, porque é um recurso para o desenvolvimento das habilidades prescritas na BNCC.

Na resolução que atualizou as DCNs para o ensino médio (BRASIL, 2018a), a contextualização é indicada como uma das formas de integração entre os diferentes campos de conhecimento, pela qual seria possível aproximar o conhecimento escolar do mundo do trabalho e da prática social. Para todas as áreas do conhecimento tem-se como princípio o “aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 22). Portanto, a contextualização tem função complementar ao desenvolvimento de competências e habilidades:

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento (BRASIL, 2018a, p.22).

Infere-se que, na atualização das DCNs e na BNCC, a contextualização tem duas funções centrais: a primeira é significar o conhecimento na sua dimensão prática, de vivência no mundo do trabalho e exercício da cidadania, tendo no horizonte o desenvolvimento de competências e habilidades; a segunda, subordinada à primeira, seria amenizar a homogeneização do currículo por meio de uma base comum, considerando a diversidade cultural existente no Brasil, que não é atendida pelo currículo comum. Essa parece não ser uma tarefa tão simples, visto que, ao indicar um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos/as estudantes, a BNCC impõe limites às possibilidades de contextualização, além de cumprir uma função que deveria ser das escolas e dos/as professores/as: projetar a dimensão didática do currículo com base nas características, experiências e necessidades percebidas na relação com os/as estudantes. Resta, portanto, pouco espaço para a autonomia pedagógica (LIBÂNEO, 2019).

Em alguns componentes curriculares, a contextualização ganha destaque, como em geografia. No ensino fundamental, ela tem seus objetos de conhecimento contextualizados em cinco unidades temáticas, para a aplicação dos conhecimentos próprios da área articulados ao exercício da cidadania. A proposta é a interseção entre conhecimento científico e a abordagem de questões da vida cotidiana. Na área de linguagens, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, os objetos de conhecimento devem ser contextualizados em “campos de atuação social” (BRASIL, 2018b).

Os contextos são prescritos pelo documento, mas podem ser diversos na prática, se relacionados às realidades locais. No campo da vida pública, por exemplo, os/as estudantes podem analisar a legislação municipal ou os programas políticos dos/as governantes locais, de forma que as práticas próprias da área de linguagens sejam aplicadas na compreensão de questões que impactam diretamente na vida dos/as estudantes. Nesse sentido, a contextualização, se bem aplicada, torna-se um recurso potente nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando ao/a professor/a maior autonomia no tratamento dos objetos de conhecimento e, ao/a estudante, o exercício de um papel ainda mais ativo.

Ainda no sentido de amenizar os efeitos de um currículo comum, na BNCC, os Temas Contemporâneos Transversais – TCTs são apresentados como possibilidade de exercício da autonomia nas escolas e redes de ensino, que podem definir as temáticas que melhor se relacionem às demandas locais e regionais, além daquelas já indicadas: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação nas relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência e tecnologia; diversidade cultural (BRASIL, 2018b). Para auxiliar a implementação dos TCTs, o Ministério da Educação – MEC formulou um guia de práticas no qual fica evidente a centralidade do desenvolvimento de competências e habilidades para a integração curricular. De acordo com a proposta apresentada no guia (BRASIL, 2019a; BRASIL, 2019b), deve-se buscar nas competências e habilidades indicadas na BNCC a finalidade educativa que dará suporte à prática. Esse é um ponto de tensão, visto que o desenvolvimento de competências e habilidades não é consenso no meio pedagógico, por seu caráter instrumental.

Conforme salienta Marise Nogueira Ramos (2006), as competências e habilidades remetem a um saber-fazer que não necessariamente demanda o conhecimento dos processos nem a discussão crítica dos seus sentidos e implicações sociais, ambientais ou éticas. Trata-se de um saber que delimita valores ético-políticos dos/as trabalhadores/as, alinhado ao que a autora chama de *novo profissionalismo* do tipo liberal, marcado pela capacidade de adaptação às incertezas e instabilidade das condições de vida e do acesso ao trabalho. A escola é, então, constringida a formar indivíduos flexíveis, capazes de se adaptarem e responderem positivamente às necessidades do paradigma produtivo capitalista, desviando a atenção dos problemas estruturais que impõem dificuldades de integração social aos/as trabalhadores/as. As pessoas passam a ser responsabilizadas pela própria empregabilidade e melhoria das condições de vida, ocultando-se as disfunções do modelo produtivo que está na origem desses problemas.

Na nova proposta curricular, os TCTs são um meio para o desenvolvimento das competências e habilidades prescritas pela base comum, auxiliando na tarefa de tornar significativo aquilo que deve ser desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, os significados sofrem a restrição imposta pela dimensão didática incorporada ao currículo, que é instrumental. No guia de implementação, sugere-se que os temas sejam trabalhados de três formas: i) intradisciplinar – no interior do componente curricular; ii) interdisciplinar – promovendo a troca de métodos entre dois ou mais componentes curriculares para o estudo do tema; iii) transdisciplinar – abordagem integradora e transversal, atravessando os componentes curriculares e conduzindo para além deles (BRASIL, 2019b). De todo modo, deve-se buscar no interior de cada componente curricular os recursos para a abordagem do tema, como os conceitos e métodos próprios das disciplinas

escolares e, principalmente, as habilidades prescritas na BNCC. Elas são o recurso didático e a matéria-prima para o tratamento dos temas, direcionando a prática pedagógica e as possibilidades de integração curricular. Seja qual for a prática, espera-se que esteja a serviço do desenvolvimento das competências e habilidades definidas no documento.

Nesse sentido, o objeto de conhecimento próprio de uma disciplina, o tema abordado ou o contexto no qual esse conhecimento é desenvolvido não importam, mas sim a habilidade que será desenvolvida por intermédio deles; isso exige atenção quanto a finalidades educativas instrumentais, voltadas mais às demandas do paradigma produtivo do que as demandas das pessoas. Uma educação instrumental afasta a possibilidade de construção de projetos coletivos que correspondam às necessidades das pessoas, e é nesse sentido que as práticas integradoras podem funcionar como formas de resistência e resignificação do que é proposto pela política, pois pressupõem trabalho coletivo em diversas instâncias (entre professores/as, entre professor/a e estudante, entre escola e comunidade etc.).

Por fim, talvez seja pertinente ampliar a discussão com uma pergunta que poderia ter sido feita no início: o que é conhecimento significativo? O objetivo é provocar uma reflexão, que pode ser o ponto de partida para que as comunidades escolares desenvolvam práticas integradoras sintonizadas com finalidades educativas próximas das necessidades sociais, sejam elas locais ou globais. Esse é um encaminhamento que exige verdadeira integração, a começar por uma disposição ao trabalho coletivo.

James Beane (2003) sublinha o papel da integração na edificação de uma escola democrática, que esteja disposta a construir os currículos de forma colaborativa. O autor sugere uma organização curricular voltada para a resolução de problemas de interesse social, o que pressupõe a criação de espaços de planejamento conjunto, que incluam estudantes e possibilitem conteúdos revestidos de significado. A integração dos conhecimentos é, sobretudo, a integração de pessoas que mobilizam saberes em prol de objetivos comuns. Por essa razão, importa a construção de espaços para o trabalho coletivo, o que demanda condições materiais, assim como tempo de planejamento comum. É um avanço que depende da melhoria das condições de trabalho dos/as profissionais da educação.

Para ser significativo, o conhecimento requer a efetiva participação da sociedade na construção das políticas curriculares e dos currículos escolares. Numa perspectiva ampliada, pela qual se busque a aproximação entre objeto de conhecimento e realidade, a integração postula a aproximação entre escola e comunidade. Esses são caminhos a serem abertos e trilhados de forma coletiva.

Considerações finais

No conjunto dos documentos analisados, destacam-se duas concepções de contextualização. A primeira e mais preponderante diz respeito a processos de ensino e aprendizagem contextualizando os objetos de conhecimento nas suas aplicações práticas, especialmente nos campos do trabalho e da cidadania. É uma concepção que se aproxima da noção de desenvolvimento de competências e habilidades (e melhor se ajusta a ela), preparando o/a estudante a transpor os conhecimentos escolares para situações práticas de trabalho e atuação política, nos parâmetros de uma cidadania dirigida. Nesse caso, o conhecimento reveste-se de significado por sua utilidade na vida dos indivíduos, especialmente nas atividades profissionais futuras e de atuação política.

A segunda concepção de contextualização busca nos conhecimentos do/a estudante os referenciais para a análise do objeto de conhecimento e a construção, a partir desse conhecimento inicial, de conhecimentos mais complexos. O objeto de conhecimento é revestido de significado por ser mais facilmente associado ao que o/a estudante já conhece e compreende. Esse tipo de contextualização exige autonomia pedagógica, visto que é necessário que o/a professor/a analise as condições de aprendizagem dos/as estudantes e defina as melhores estratégias de intervenção pedagógica. Conforme discutido, as recentes reformas curriculares restringem a autonomia pedagógica e a experiência de processos significativos de aprendizagem, por meio da contextualização – especialmente porque satura o currículo com um conjunto de competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos/as estudantes.

Os temas transversais também propõem o desenvolvimento de aprendizagens significativas, especialmente por sua relevância social. Os temas transversais têm como finalidade responder às demandas mais urgentes do presente e da vida cotidiana, numa estrutura curricular na qual as disciplinas são a espinha dorsal ou, como propõe Montserrat Moreno (2003), que sejam eles próprios essa espinha dorsal. Assim, é básico pensar com atenção em critérios e formas de escolha desses temas, para que se conheçam a realidade e as demandas que ela impõe em contextos socioculturais específicos. Existem demandas que são globais, outras que são regionais ou locais, tornando indispensável um espaço no currículo para que as redes de ensino e as comunidades escolares proponham temas alinhados a sua realidade particular. Olhando com atenção para a BNCC, cabe perguntar: existe espaço para demandas locais? É inegável que o currículo escolar parece, especialmente no ensino fundamental, abarrotado pelo conjunto de habilidades a serem desenvolvidas ao longo da escolarização.

No âmbito das políticas educacionais conduzidas pelo Estado, as reformas curriculares têm se ocupado não só do que se deve ensinar e aprender, mas de como se deve ensinar e aprender, com a intenção de assegurar a hegemonia das finalidades educativas

alinhas à perspectiva neoliberal. Isso sinaliza que o significado da aprendizagem é dado *a priori*, limitando a possibilidade da construção coletiva inerente à prática pedagógica. E justamente pelo fato de a aprendizagem ser uma construção realizada na *práxis* é que não se pode falar em restrição definitiva, mas sim, em restrição dificultadora.

As atuais reformas curriculares representam um recuo nas proposições pedagógicas que visam favorecer aprendizagens significativas, no entanto, não podemos dispensar o otimismo próprio de quem é educador/a em acreditar que a dimensão do recuo depende da capacidade de articulação e resistência no interior das comunidades escolares.

Recebido em: 20/03/2022; Aprovado em: 26/07/2022.

Referências

- ANTUNES, Ricardo & PINTO, Geraldo Augusto. *A Fábrica da Educação*. Da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*. v. 3, n.2, p. 91-110, jul/dez, 2003. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no2/5.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BEANE, James A. Ensinar em prol da democracia. *Revista e-Curriculum*. v. 15, n.4, p.105-1080 out/dez, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35531>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. *Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros Curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos 103 parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 06 abri. 2019.
- BRASIL. MEC, SEB, DICEI. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação*. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. *Integração no ensino médio: luta hegemônica pela significação do currículo*. Tese (Doutorado) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/gorete.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CRUZ, Elisabete & COSTA, Fernando Albuquerque. Revisitando o(s) sentido(s) para a integração curricular. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 02 p.193-213. abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21875/16967>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/cp/a/ZDtGy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 02 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO, José Carlos et al (Org). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. [Ebook] Goiânia: Gráfica UFG, 2019. Disponível em: <<https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/index.html>>. Acesso em 16 nov. 2021.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolors et al. *Temas transversais em educação*. Bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 2003, p.19-60.

NEVES, Lúcia Maria W. *Brasil 2000*. Nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área de Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 9, p.11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Neila Cristina N. As diretrizes curriculares da educação contextualizada para a convivência com o seminário brasileiro: avaliação, materiais didáticos e questões raciais. In: ROCHA, Adma H. et al. *Educação e Contextualização*. Reflexões de um saber-fazer coletivo. Curitiba: Editora CRV, 2017, p.15-31.

REIS, Edmerson dos Santos. *A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11744/1/Tese%20Edmerson%20Reisseg.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2021.

REIS, Edmerson dos Santos *et al.* O uso do livro didático no processo de descolonização curricular. In: ROCHA, Adma H. *et al.* *Educação e Contextualização*. Reflexões de um saber-fazer coletivo. Curitiba: Editora CRV, 2017, p.34-42.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/tes/a/zLgxpXrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 15 jul. 2021.

TELES, Edilaine Carvalho; OLIVEIRA, Anette Maria Rodrigues S. Bento de & SANTOS, Esther Santana dos. A contextualização e formação nos projetos de educomunicação. In: ROCHA, Adma H. *et al.* *Educação e Contextualização*. Reflexões de um saber-fazer coletivo. Curitiba: Editora CRV, 2017, p.71-83.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.101, p.1287-1302, set/dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

Relações de gênero na sala de aula: *memórias de jovens e adultos*

Gender relations in the classroom:
memories of youth and adults

Relaciones de género en el aula:
recuerdos de jóvenes y adultos

 **CRISTIANE SOUZA DE MENEZES***

Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, Brasil.

 **LIA MACHADO FIUZA FIALHO****

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil.

 **CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO*****

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- PB, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa as relações de gênero em escolas paraibanas, a partir das memórias da escolarização de rapazes e homens na Educação de Jovens e Adultos. Com pesquisa fundamentada na História Cultural, especificamente nos estudos de gênero, utilizou-se a metodologia da História Oral temática, com entrevistas de dez estudantes do sexo masculino de escolas públicas de João Pessoa, Paraíba. As memórias dos estudantes sobre sua escolarização (entre anos 1950 e 2000), desvelam a concepção de que existiria uma suposta ‘natureza’ distinta para os sexos biológicos, determinando comportamentos de homens e mulheres. Assim, garotos seriam propensos à bagunça,

* Doutora em Educação e professora do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* <cristiane.smenezes@ufpe.br>.

** Doutora em Educação Brasileira e professora do Centro de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades. Editora da revista *Educação & Formação*. *E-mail:* <lia_fialho@yahoo.com.br>.

*** Doutor em Educação e professor dos Programas de Pós-graduação em Educação e Sociologia da Universidade Federal da Paraíba. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba. *E-mail:* <charliltonlara@yahoo.com.br>.

enquanto garotas seriam dedicadas aos estudos. Conclui-se que essa percepção contribui para a manutenção de fronteiras entre o feminino e o masculino no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Relações de Gênero. História Cultural. História Oral. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: The article analyzes gender relations in schools in Paraíba based on memories of the schooling of boys and men in Youth and Adult Education. With research based on Cultural History, specifically on gender studies, the methodology of Thematic Oral History was used and ten students from public schools in João Pessoa, Paraíba, were interviewed. The students' memories of their schooling (between the 1950s and 2000s) reveal the idea that there would be a supposedly distinct 'nature' regarding the biological sexes, which would determine the behavior of men and women. Therefore, boys would be prone to mess and girls would be dedicated to studying. It is concluded that this perception contributes to the maintenance of boundaries between the feminine and the masculine in the school routine.

Keywords: Gender Relations. Cultural History. Oral History. Youth and Adult Education.

RESUMEN: El artículo analiza las relaciones de género en las escuelas de Paraíba, a partir de las memorias de la escolarización de niños y hombres en la Educación de Jóvenes y Adultos. Con investigación basada en la Historia Cultural, específicamente en los estudios de género, se utilizó la metodología de la Historia Oral temática, con entrevistas a diez estudiantes varones de escuelas públicas de João Pessoa, Paraíba. Los recuerdos de los estudiantes sobre su escolaridad (entre los años 1950 y 2000) revelan la idea de que habría una supuesta 'naturaleza' distinta para los sexos biológicos, determinando el comportamiento de hombres y mujeres. Así, los chicos serían propensos al desorden, mientras que las chicas se dedicarían a estudiar. Se concluye que esa percepción contribuye al mantenimiento de los límites entre lo femenino y lo masculino en la rutina escolar.

Palabras clave: Relaciones de género. Historia cultural. Historia oral. Educación de Jóvenes y Adultos.

Introdução

As pesquisas históricas têm incorporado, desde as últimas décadas do século XX, os pressupostos da chamada Nova História Cultural; há nisso a influência da Escola dos Annales,¹ que possibilitou a ampliação de temas, bem como de abordagens e fontes, ao incorporar objetos da cultura “em sua materialidade, restabelecendo os processos implicados em sua produção, circulação, consumo, práticas, usos e apropriações” (LOPES & GALVÃO, 2001, p. 40). Dessa maneira, passou-se a valorizar os sujeitos históricos e suas subjetividades e, para tal, a considerar como fontes históricas as oralidades, os documentos pessoais, as imagens, dentre outros aportes que eram invisibilizados pela história tradicional² (XAVIER, FIALHO & VASCONCELOS, 2018).

O campo da História da Educação também vivenciou a abertura para uma ciência mais interdisciplinar e hermenêutica, que passou a valorizar o cotidiano, a cultura e os indivíduos comuns. Lança-se lume às questões que permeiam a internalidade da escola, ou seja, que envolvem as práticas escolares até então invisibilizadas. “Nessa perspectiva, não é suficiente estudá-la apenas a partir da análise da sua externalidade, através das políticas e legislações produzidas num lugar próprio, do ponto de vista daqueles que detêm um poder e saber pan-ópticos” (VIANA & CORTELAZZO, 2009, p. 49). Faz-se necessário deslocar o mote investigativo para analisar as práticas cotidianas dos atores escolares e compreender como atuam, negociam, resistem, reagem e, paulatinamente, transformam a realidade educacional, ao tensionarem imposições externas e (re)significarem as práticas produzidas na escola.

Essa percepção holística, pautada na necessidade da interdisciplinaridade, torna factível o diálogo da História com outras ciências, como a Antropologia, a Psicologia, a Linguística, a Pedagogia, a Sociologia, entre outras (VIEIRA, 2015). Para a análise dos objetos de pesquisa emergentes, categorias teorizadas em outras áreas foram incorporadas pela História, tais como raça/etnia, geração, sexualidade e gênero. Esses marcadores sociais vêm sendo discutidos com a intenção de desconstruir narrativas hegemônicas, dadas como naturais e inevitáveis, e problematizar a imutabilidade desses construtos (BURKE, 1992; SANTOS, 2004).

A categoria gênero disseminou-se a partir de discussões políticas e teóricas gestadas com a efervescência do movimento feminista, mais fortemente, a partir da década de 1980. Ela contribuiu para questionar uma perspectiva androcêntrica da História, ao permitir compreender como as hierarquias de gênero são “construídas, legitimadas e postas em funcionamento” (FURQUIM, 2018, p. 7), com repercussões em todas as esferas da vida social e, conseqüentemente, na educação formal³. Roger Chartier (1994) destaca, sobre estudos de gênero, que o importante não é opor os termos desde uma perspectiva biológica de feminino e masculino, ressaltando características definidas historicamente, “mas antes identificar, em cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como ‘natural’ (portanto biológica) a divisão social (portanto histórica)

dos papéis e das funções” (CHARTIER, 1994, p. 109). Para isso, como explicam Antônio Roberto Xavier, Lia Machado Fiuza Fialho e José Gerardo Vasconcelos (2018), exige-se superar concepções sexistas inscritas em práticas e em fatos que organizam a realidade e o cotidiano, considerando a diferença sexual nos discursos constituídos historicamente e que legitimam padrões de comportamento baseados no sexo biológico do indivíduo.

Cabe destacar que o sexismo, como discutido por Maria Cristina Ferreira (2004), é um resquício da cultura patriarcal, abarca avaliações negativas, atos de discriminação e desvalorização dirigidos às mulheres por sua condição de gênero, podendo se manifestar no interior das instituições ou nas relações interpessoais; contribui igualmente para o desenvolvimento de representações de masculinidade que associam os homens a força, dominação e papel de provedor, assim como representações de feminilidade que relacionam a mulher a docilidade, submissão e papel de cuidadora, por exemplo, reforçando tradicionais papéis de gênero. Como um construto histórico, o sexismo se apresenta sob novas formas em tempos mais recentes, por exemplo, na negação de que ainda exista discriminação contra a mulher ou num antagonismo contra as atuais lutas das mulheres por maior inserção social e o suporte governamental a políticas de apoio à população feminina (FERREIRA, 2004).

Esta pesquisa, interdisciplinar nos campos da História da Educação e de Gênero, sublinha a importância do gênero na historiografia e questiona concepções sexistas que permeiam o imaginário dos jovens e adultos inseridos no contexto da escolarização. Para responder a esse problema de pesquisa, desenvolveu-se um estudo científico com o objetivo de analisar as relações de gênero no cotidiano de escolas paraibanas, a partir das memórias da escolarização de rapazes e homens matriculados em turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os objetos de estudo foram as memórias desses estudantes, expressas em narrativas orais, com concepções de masculinidade que interferiam no cotidiano escolar e, consecutivamente, no processo de ensino e aprendizagem.

A relevância da pesquisa consiste justamente no fato de que o sexismo é estrutural na sociedade, logo, as mudanças de paradigmas relativos ao assunto são lentas, precisando ser identificadas e trabalhadas cotidianamente em seu tempo histórico. Conhecer as percepções masculinas, discutir as questões de gênero na escola e empreender uma educação que não apenas reconhece as diversidades, mas as respeita, resulta em atitudes positivas em prol da igualdade entre os gêneros, sem endossar qualquer discriminação em decorrência do sexo ou da orientação sexual.

Metodologia

Amparada nos pressupostos da História Cultural (BURKE, 1992), a pesquisa em relato situa-se na História do Tempo Presente (ALBERTI, 2010) e apropria-se das renovações na historiografia, ao incorporar a abordagem de gênero no contexto da educação escolar. Consoante

Peter Burke (1992), acredita-se que a História Cultural, impulsionada pelas discussões da terceira geração⁴ da Escola dos Annales, não apenas reconheceu a pertinência da multiplicidade de fontes históricas – ao considerar como fonte tudo o que possa contar a história dos homens e das mulheres em seus tempos, como valorizou oralidades e subjetividades individuais e coletivas. Dessa maneira, as narrativas das pessoas comuns, dos/as jovens, dos/as estudantes, dentre outras, ganharam *status* de fonte, na medida em que são vestígios de relevo para compreender a trama da vida em sociedade (FIALHO, 2015).

A História do Tempo Presente tensionou a compreensão equivocada de que a História deveria se preocupar com acontecimentos longínquos, cabendo ao/à pesquisador/a ser imparcial, neutro/a e distante temporalmente (ALBERTI, 2010). Essa problematização levou a mudanças de paradigmas no campo histórico, permitiu superar a cisão entre passado/presente e a valorizar objetos de estudo, a exemplo das oralidades, fundamentais para desconstruir a cronologia estática e fomentar a mutualidade entre presente e passado.

Optou-se por inter-relacionar os estudos de gênero ao campo da História do Tempo Presente, pois, ao

acabar com a segmentação entre passado e presente, os *estudos de gênero* contribuíram para a ampliação do objeto de conhecimento histórico, levando a descoberta de temporalidades heterogêneas, ritmos desconexos, tempos fragmentados e descontinuidades, descortinando o tempo imutável e repetitivo ligado aos hábitos, mas também o tempo criador, dinâmico e das inovações, focalizando o relativo, a multiplicidade de durações que convivem entre si urdidas na trama histórica (MATOS, 2013, p. 69, *grifo nosso*).

Desse modo, esta pesquisa não busca uma história linear, tampouco constituir interpretações pautadas numa ‘verdade inquestionável’ e em ‘tempos imutáveis’. Ao contrário, considera-se a dinâmica social, a temporalidade dos sujeitos e suas percepções, imbuídas de subjetividade e expressas por meio de lembranças e esquecimentos, naturais ou proposítas, inerentes à memória essencialmente seletiva que atravessa os filtros socioculturais dos/as entrevistados/as e dos/as pesquisadores/as. Conforme Maria Izilda Santos de Matos, acredita-se que “as nuances, as tendências, os movimentos, passaram a ocupar a atenção dos historiadores, em lugar da certeza de fatos cronológicos e periodizações específicas” (MATOS, 2013, p. 69).

Justamente em decorrência dessa compreensão, a metodologia da História Oral mostrou-se a mais apropriada para o desenvolvimento deste estudo, por possibilitar captar nuances relativas às relações de gênero no cotidiano de escolas paraibanas, a partir das memórias singulares da escolarização de jovens e adultos. Valorizou-se, portanto, a fonte oral, pois ela permite entender e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade, estruturas sociais e processos históricos, considerando as temporalidades heterogêneas e os ritmos desconexos de cada um dos homens entrevistados, descortinando fragmentos que constituem suas compreensões acerca da existência do sexismo na escola e reverberações.

Foi conveniente utilizar a metodologia da História Oral no gênero temático (MEIHY & HOLANDA, 2007), ou seja, a realização de entrevistas com uma temática predefinida, especificamente, as percepções de estudantes do EJA acerca do masculino na escola. Essa metodologia permitiu que este estudo sobre masculinidades fosse empreendido, para somar-se aos poucos dessa natureza contemplados na historiografia (SILVA, 2015).

Quanto à escolha dos entrevistados, como o foco era discutir as relações de gênero com destaque para a experiência e percepção masculina numa perspectiva qualitativa, o número de sujeitos foi limitado. Selecionaram-se dez rapazes/homens matriculados em turmas da EJA de duas escolas campo de pesquisa, sendo cinco de cada instituição. Também se buscou contemplar a distribuição de faixas etárias e tempos de escolarização variados, com o intuito de abarcar um arco temporal maior e experiências diversificadas referentes à trajetória escolar anterior, pois, conforme a Lei n. 9.394/1996, o corpo discente da EJA é constituído por pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade própria (BRASIL, 1996). No caso dos participantes, todos tinham experiências de escolarização anteriores à EJA, o que permitiu traçar um recorte temporal de 1957 a 2007.

Todos os convidados aceitaram de pronto participar da pesquisa. De acordo com os aspectos éticos da pesquisa, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE antes das entrevistas, ocasião em que foram explicados os objetivos do estudo, a forma de participação, as possibilidades de divulgação dos resultados, os possíveis riscos, a permissão para desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e a preservação do anonimato. As entrevistas foram realizadas nas escolas entre setembro e novembro de 2007, individualmente, com duração média de meia hora, gravadas em equipamento digital. Em seguida, foram transcritas na íntegra e analisadas de acordo com os pressupostos da História Oral, considerando que “a entrevista em si não é história, é apenas uma fonte que, como todas as demais fontes, necessita ser interpretada e analisada. Só após a análise do historiador é que os depoimentos orais serão transformados em fontes, e as fontes em documentos históricos” (VIEIRA, 2015, p. 374).

Com as oralidades transformadas em fontes documentais, foi possível tanto traçar um perfil geral dos estudantes que colaboraram com o estudo, com uma interpretação analítica das narrativas quanto ao sexismo. Os seguintes nomes fictícios foram utilizados para garantir o anonimato: André, Antônio, Davi, Flávio, Geraldo, Inácio, Jeremias, José, Luiz e Manuel.

Desenhando ‘fronteiras’ de gênero no cotidiano escolar

As narrativas analisadas foram provenientes de depoimentos de estudantes na faixa etária entre 15 e 60 anos, matriculados na rede municipal de ensino de João Pessoa, na Paraíba; cinco deles cursavam o primeiro segmento da EJA (ciclos iniciais do ensino

fundamental) e cinco cursavam o segundo segmento (correspondentes aos anos finais do ensino fundamental). Todos eram residentes do município de João Pessoa, dois eram casados e os demais solteiros. Três dos discentes eram pais, cujo número de filhos variava entre um e seis. Apenas um dos entrevistados não trabalhava na ocasião da pesquisa. Seis estudantes eram migrantes, provenientes da zona rural de municípios situados no Sertão, no Agreste e na Zona da Mata paraibana. Quatro eram de origem urbana, sendo um natural de outro estado (Maranhão) e três nascidos em João Pessoa. Os estudantes eram descendentes, em sua maioria, de famílias de baixa renda, com pais apresentando pouca escolarização (ensino fundamental incompleto) ou nenhuma. Apenas um dos alunos, cuja mãe era estudante universitária e o pai tinha curso superior completo, pertencia à classe média.

De acordo com Guacira Lopes Louro (1994), existem diversas maneiras de elaborar construções de gênero em uma mesma sociedade, que também mudam em decorrência dos diversos contextos históricos – idade e classe social são alguns dos aspectos que atravessam essa compreensão. Nesse sentido, masculino e feminino se transformam histórica e socialmente. Ainda segundo a autora, em todos esses processos está implicada a ideia de socialização, formação e educação, decorrendo daí as possibilidades de uma leitura histórica da educação sob a perspectiva de gênero, que considera o perfil dos sujeitos envolvidos.

Nas entrevistas, as memórias dos estudantes evidenciaram todo um processo de socialização que contribui para a demarcação de ‘fronteiras’ entre o feminino e o masculino, desde os jogos e as brincadeiras de infância, passando pela divisão sexual do trabalho no lar, até o cotidiano da escola. Para este trabalho foram analisadas as falas referentes a este último aspecto, em respeito à delimitação temática estabelecida, qual seja, as relações de gênero no cotidiano de escolas. A partir das reminiscências dos sujeitos sobre seus processos de escolarização, gostaríamos de destacar que, na escola, essas ‘linhas divisórias’ entre os gêneros se manifestavam tanto de forma simbólica quanto física. Diversos atores contribuíram para o seu traçado, como docentes, a família e os próprios estudantes.

A delimitação de lugares para o feminino e o masculino por parte das professoras é revelada, por exemplo, quando surgem referências a procedimentos disciplinares utilizados na escola. Esses procedimentos consistiam na separação física de alunos/as de acordo com o sexo, tanto na sala de aula quanto em outros espaços do ambiente escolar, a exemplo do pátio do recreio, como atestam as memórias de Antônio sobre a escola na década de 1950 (mais especificamente, 1957, quando iniciou seus estudos na escola primária) e as de Manoel, sobre sua vivência escolar durante o início dos anos 1990:

“Aqui antigamente, na sala de aula, a gente não podia conversar com ninguém, não. Ficava os homens pra um lado e as mulheres pro outro. Tá entendendo? [...] Separava pra não ficar se movimentando, né? [...] Pra não dar, pra não dar muito ‘conversê’. Pra [...] não perder o estudo, porque a professora antigamente tinha ordem. Você é daqui; você senta aqui; aqui é você; aqui é você; aqui é você. O ‘caba’ ia. Você senta desse lado; você senta deste” (ANTÔNIO, 2007).

“Não era sala separada. Era em termos, assim, [...] em termos do intervalo, entendeu? Era sempre uma separação, porque não dava certo, não, os homens com as meninas, não. [...] Aqui [na escola] não tem esse muro? Ai era as meninas de um lado e os homens do outro, entendeu? [...] Porque é como eu tô dizendo, que muitas vezes as mães delas não queriam que a gente chegasse junto delas, já por conta do comportamento da gente, entendeu?” (MANUEL, 2007).

Nas falas dos entrevistados, observam-se lugares demarcados para garotos e garotas no cotidiano escolar, indicando algumas permanências nas relações de gênero. De acordo com Guacira Lopes Louro, “a demarcação de fronteiras tem importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais. É preciso demarcar o lugar do outro – simbolicamente, indicando o que significa estar lá; social e materialmente, excluindo e separando o sujeito que o ocupa” (LOURO, 2000, p. 70). Cabe registrar que, em temporalidades diferentes, os espaços permanecem segregados, pois enquanto Antônio vivenciou o início de sua escolarização nos anos 1950, época marcada pelo conservadorismo e defesa dos valores tradicionais, Manoel se inseriu na escola em um período histórico marcado por significativas conquistas nas questões de gênero, como o reconhecimento constitucional das brasileiras como cidadãs com os mesmos direitos e deveres que os homens, a instituição de cotas para mulheres no sistema eleitoral brasileiro e a inserção da temática de gênero no currículo formal, por meio da instituição do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, dentre outros avanços.

Interessa chamar a atenção para alguns aspectos do processo de disciplinarização presentes nas falas dos estudantes, como a distribuição dos indivíduos no espaço, por meio da individualização e localização dos corpos, realizada, por exemplo, na separação de alunos/as por sexo. Segundo Michel Foucault “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2006, p. 123). Assim, a marcação de lugares específicos para cada estudante (especialmente destacada na fala de Antônio) permitia à professora uma vigilância mais geral e, ao mesmo tempo, mais individual, favorecendo a percepção de ‘focos de indisciplina’, por exemplo. Isso constitui o que o Foucault (2006) denomina de “princípio da localização imediata” ou do “quadriculamento”, permitindo uma coerção sem folga, com vistas não apenas a aumentar as habilidades ou a sujeição do/a educando/a, mas a formar uma relação de obediência e utilidade.

Nas memórias de Manoel, o ‘foco de indisciplina’ localizava-se entre os meninos/rapazes, motivando a solicitação de mães às professoras para que não permitissem que meninos e meninas ficassem juntos/as durante o intervalo. Tal procedimento parece contar com a aprovação do próprio Manoel, quando diz que “*não dava certo não, os homens com as meninas não*”. Antônio, por sua vez, embora não explicita quem era indisciplinado, justifica a separação dos meninos e das meninas pela necessidade de evitar a movimentação

na sala e o ‘conversê’, pois isso perturbaria o andamento da aula. Assim, para a sua professora, fazia-se necessário delimitar fisicamente os lugares para garotas e garotos. Sobre a indisciplina dos meninos/rapazes, importa assinalar a percepção dos outros sujeitos entrevistados quanto à participação feminina e masculina na escola, tanto na vida escolar na infância e/ou adolescência (no caso de Manoel, entre as décadas de 1980 e início dos anos 2000) quanto na EJA. Sete dos dez entrevistados parecem delimitar simbolicamente um lugar distinto para os gêneros: as meninas/moças são frequentemente associadas ao que chamaremos de ‘lugar do estudo’, e os meninos/rapazes, por sua vez, ao ‘lugar da bagunça’. Isso corrobora resultados da pesquisa de Marília Pinto de Carvalho (2001, 2004), segundo os quais os garotos predominam entre quem é identificado pela indisciplina e necessidade de reforço escolar, havendo uma tendência em apontar mais meninas do que meninos como exemplos positivos.

Nas entrevistas, destacam-se os seguintes discursos:

“As mulheres, elas procuram estudar mais, né? Já os homens, não. Os homens gostam de tá na... às vezes... poucas pessoas, não digo no geral, gosta de tá mais conversando, essas coisas. Mas as mulheres são mais da área dos estudos mesmo” (DAVI, 2007).

“porque mulher é sempre mais organizada um pouco. É mais ali, gosta mais de estudar. Tá sempre fazendo as tarefas, mais atenciosa com os deveres, tudo. E aí tem mais chance de passar. Já os homens, não. Conversa muito, fica conversando, fica de boabeira, não presta atenção nas coisas” (FLÁVIO, 200).

“As mulheres ficam mais no canto delas, estudando, querendo aprender, né? Mas nós, não, nós fica conversando uma coisa, falando sobre algum negócio, outros assuntos” (GERALDO, 2007).

“[Os] homens é muito, é mais, é... é mais assim, gritar, gritar, né? Conversar. E as mulher, não. As mulher fica mais ali, num canto sentada” (LUIZ, 2007).

“porque muitos homens, né? Muitos jovens só pensa hoje em dia em namorar, né? Aí, esquece o colégio [...]. E as mulheres são umas participação legal. Elas frequentam mais do que os homens” (INÁCIO, 2007).

Nesses lugares demarcados para o homem e para a mulher, vão sendo apontadas diferentes características: a mulher é identificada como mais organizada, atenciosa, participativa, cumpridora das atividades estabelecidas no espaço escolar, silenciosa, comportada, assídua, por isso tem mais chance de progredir nos estudos; o homem, por sua vez, é tido como desatento, conversador, barulhento, namorador, irrequieto, priorizando outras atividades no lugar do estudo. Em um momento da entrevista, quando perguntado sobre como pensava que deveria ser o comportamento de um homem na escola, Geraldo respondeu: *“ser igual o das mulheres, né? Mais comportados”*. Ou seja, para esse estudante, ficar comportado não é, a princípio, uma característica masculina. Essa resposta de Geraldo também indica que, embora considere o lugar do estudo como feminino, ele não exclui a possibilidade de os homens também ocupá-lo. Esse aspecto é bastante

revelador, se for considerado que, na cultura do grupo social dos estudantes, parece predominar o reforço de uma visão dicotômica das relações de gênero. Porém, ao cogitar a possibilidade desse deslocamento, Geraldo desvela outras maneiras de homens (e também mulheres) vivenciarem essas relações, posto que a masculinidade e a feminilidade não são essências naturais; são relacionais, plurais e mutáveis. Além disso, homens e mulheres, “longe de serem depositários passivos de uma cultura, integram-na de forma ativa e própria” (LOURO, 1994, p. 43).

As narrativas transcritas permitem observar, nitidamente, a divisão sexual, relacionando-as ao comportamento na escola e à aprendizagem ao longo do tempo. Não bastasse a separação de espaços físicos, segregam-se homens e mulheres de maneira generalista quanto à capacidade de concentração e assimilação de conhecimento – como se mulheres fossem, naturalmente, mais propensas ao disciplinamento e à obediência. Todavia, esse adestramento enfaticamente atribuído ao sexo feminino decorre da educação e da cultura socialmente disseminadas, sem qualquer relação com o sexo biológico, como será discutido na seção que segue.

Aproximações sobre permanências e atualizações nas relações de gênero

Na acepção de Louro, o gênero é uma construção social e histórica que se desenvolve “de acordo com diferentes modelos, ideias, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões, etc., sobre mulher e sobre homem” (LOURO, 1994, p. 35), existindo, inclusive, diferentes construções de gênero numa mesma sociedade. Assim, o fazer-se homem ou mulher é um processo e não um dado resolvido no nascimento. Com efeito, durante as entrevistas, algumas falas procuraram destacar uma suposta natureza distinta para os sexos, como teoria para explicar as diferenças dos comportamentos de alunos e alunas apontados anteriormente:

“Mas a maioria, entre 100% e 98%, das mulheres gostam de estudar mesmo. Acho que é já, né, é ‘natureza mesmo’, né? É mais estudiosa do que o homem. [...] Acho que os meninos são mais danados. Gosta mais da bagunça. Tem uns ali na classe que ali... Meu Deus do céu! Dá dor de cabeça. Se eu ficar ali meia horinha ali... Falando direto ali, chega dói na cabeça. Eles são muito bagunceiros. Em vez de vir aqui estudar, não, ‘Vêm mais pra bagunçar mesmo’. [...] Acho que é o instinto mesmo da bagunça, porque gosta. Mas não vê que futuramente vai ter um pouco de má sorte [risos]” (FLÁVIO, 2007).

As expressões entre aspas ajudam a perceber que as afirmações do Flávio revelam uma permanência, no senso comum, de ideias que remetem ao paradigma naturalista formulado no século XIX. De acordo com Eleta de Carvalho Freire (2002), esse paradigma postula que as diferenças de comportamento entre os sexos seriam determinadas biologicamente, e que homens e mulheres possuiriam diferentes naturezas. Assim, tanto para Flávio, que

na ocasião da entrevista tinha 18 anos de idade, como para os outros estudantes, é ‘natural’ que, na escola, as meninas sejam estudiosas e que os meninos sejam bagunceiros, pois estariam agindo conforme a natureza ou o instinto que lhes são próprios. Sob essa óptica, cabe questionar se essas expectativas sobre a conduta escolar dos alunos e das alunas não colaboram para que esses comportamentos sejam continuamente reproduzidos.

Em sentido oposto à naturalização de ações em função do sexo, os estudos de gênero têm mostrado que não há comportamentos rígidos e exclusivamente femininos ou masculinos, posto que o gênero é uma construção social, cultural e histórica. Desse modo:

as categorias diferenciais de sexo não implicam no reconhecimento de uma essência masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, apontam para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens. Em outras palavras, o que chamamos de homem e mulher não é o produto da sexualidade biológica, mas sim de relações sociais baseadas em distintas estruturas de poder. O uso da categoria gênero, nesse sentido, alertaria para os riscos de se tomar como produto da natureza relações inscritas na ordem social (MORAES, 2013, p. 100).

Na literatura científica, ainda que destituída a ideia de instintos, ímpetos ou essências em decorrência do sexo, na prática, ou seja, nas vivências cotidianas do tempo presente, essa dualidade permanece quanto à percepção masculina, o que reforça esse preconceito e sinaliza para a importância de serem trabalhadas as questões de gênero na escola (FIALHO & NASCIMENTO, 2017). Afinal, não é possível uma imposição “externa, sobre sujeitos passivos, de atitudes, práticas, habilidades, comportamentos, conhecimentos, sem que estes mesmos sujeitos aceitem, rejeitem, contestem, adaptem, enfim, sem que, de múltiplas formas, eles participem desse processo” (LOURO, 1994, p. 42).

Embora minoritárias, há algumas falas masculinas que revelam a existência de meninas que não se encaixam no modelo feminino esperado pelo grupo social dos estudantes, por serem consideradas por eles como rebeldes, ignorantes, ‘danadinhas’ e exibidas – feminilidades e masculinidades são plurais.

“Tem, tem muita mulher rebelde também, assim, ignorante. Tem homem também, né? Tem as duas partes, né?” (ANTÔNIO, 2007).

“Olha, não é todas, mas tem umas meninas também que é muito danadinhas. Tem umas que vêm pra estudar e tem outras que não vêm. Tem umas que vêm pra bagunçar. É querer chamar a atenção dos homens. Querer chamar a atenção de outras colegas mesmo” (ANDRÉ, 2007).

Os relatos permitiram perceber que, nas turmas da EJA, embora os episódios de indisciplina tenham sido mais frequentes e, por vezes, marcados pela violência entre os rapazes, também havia garotas que conversavam em voz alta durante as aulas, ‘colavam’ nas provas, desrespeitavam professores/as e tinham atritos com os/as colegas. Contudo, nas falas dos entrevistados predomina a percepção de que o ‘lugar da bagunça’ na escola

é um ‘lugar masculino’, enquanto o ‘lugar do estudo’ seria feminino. Isso remete também a uma mudança na ocupação dos espaços escolares ao longo da história, uma vez que foi o homem quem primeiro teve acesso à escola, enquanto a mulher precisou lutar para conquistar esse direito (ALMEIDA, 2014). Destaca-se ainda que as mulheres foram, por muito tempo, consideradas intelectualmente incapazes, o que já sinaliza uma importante mudança de paradigma, ainda que permaneça no imaginário masculino dos entrevistados a divisão sexual, dessa vez, em favor das mulheres.

Marília Carvalho, ao comentar uma pesquisa sobre o comportamento de crianças de ambos os sexos, destaca que um dos motivos pelos quais a bagunça das meninas parece invisível é que a sua indisciplina se apresenta de modo diferente da dos meninos, estando mais ligada à conversa e às ações discretas, sendo, por isso, pouco percebidas (CARVALHO, 2001, p. 571). Outra explicação para a associação frequente das garotas com o estudo e dos garotos com a bagunça pode estar relacionada à imagem que ainda existe no senso comum sobre o que seja um/a bom/boa estudante (FERNÁNDEZ, 2001). Para muitos/as pais e mães, estudantes e até mesmo professores/as, o/a bom/boa discente é obediente, organizado/a, disciplinado/a, dedicado/a, características que, na cultura escolar evidenciada, ainda estão mais ligadas ao universo feminino. Talvez por isso, os entrevistados entendam esse lugar como sendo das garotas/mulheres.

Salienta-se uma frase de André sobre garotas que, segundo ele, não se comportam como o esperado socialmente. Ele inclui entre as ‘bagunças’ das alunas o fato de algumas delas “*querer chamar a atenção dos homens*”. Ou seja, as expressões da sexualidade feminina, na escola, são vistas como um comportamento inadequado. Freire (2002), em pesquisa sobre representações sociais de gênero vindas de professoras, discute esse preconceito, abordando o estranhamento que as manifestações de sexualidade apresentadas pelas meninas na escola causavam nas docentes. Para as professoras, tais manifestações, além de desvalorizarem a mulher, provocavam e justificavam o comportamento agressivo dos homens. Dessa forma, atribui-se um poder maléfico à mulher que expressa a sua sexualidade, perspectiva que remonta à filosofia cristã e às representações femininas em alguns romances naturalistas do século XIX, nos quais a mulher figura como criatura perigosa, fonte de todo o mal, capaz de desvirtuar o homem e provocar sua ruína (SCOTT, 2012).

Nas entrevistas, é interessante destacar que, embora os rapazes também expressem sua sexualidade na escola, chegando algumas vezes ao desrespeito com as colegas, em nenhum momento esse comportamento foi apontado como inadequado, corroborando a expectativa social de que o homem tem que ser ativo, agressivo, ousado e caçador, isto é, tem que tomar a iniciativa na relação com o sexo feminino; e o oposto disso se espera da mulher. Na verdade, ao falarem sobre o comportamento dos rapazes, não foi sequer citada essa inadequação em quaisquer das entrevistas, pois aquilo que se considera ‘normal’ torna-se, de algum modo, invisível. O que foge à norma, diferenciando-se do padrão esperado, é o que se destaca (LOURO, 2000).

Além disso, nas oralidades, identificou-se que, nas escolas, há rapazes bem-comportados e estudiosos. Isso também aparece em algumas falas que destacam a diversidade de modos de conduta dos homens na escola, como assevera Jeremias:

“É, vai depender, assim, de cada pessoa, entendeu? Porque... Não de uma forma geral, entendeu? Porque de todos aí tem uns que querem estudar, tem outros que querem não. Só vêm pro colégio mesmo só por vir mesmo. Tem outros que vêm pro colégio porque quer estudar e tem outros porque não querem nada com nada” (JEREMIAS, 2007).

Importa enfatizar que não houve diferença entre as narrativas masculinas de uma escola para outra, tampouco alguma narrativa que destoasse das demais. O único destaque que merece ser evidenciado é que alguns estudantes falaram sobre o próprio comportamento na escola – seja na infância, como José, seja na EJA, como Davi –, também demonstrando a percepção de que não há uma única maneira de se comportar para um homem:

“Eu gosto de brincar, mas não de tá em turminhas pra tá bagunçando, pra tá com gritaria, essas coisas. Eu gosto de tá na minha brincadeira, mas na minha, com minha turminha, só. Mas nada de tá popular demais, sabe?” (DAVI, 2007).

“Eu gazeava aula pra jogar futebol do lado do colégio. [...] Eu era um aluno normal. [...] Eu bagunçava até o meu tanto e sabia ficar quieto também quando queria” (JOSÉ, 2007).

Percebe-se, assim, que entre os garotos há os que bagunçam, os que estudam e são comportados e alguns que conseguem manter certo equilíbrio entre o estudo e a bagunça, como Davi, que se mostrou estudioso e participativo durante as observações, mas, ao mesmo tempo, brincalhão e bagunceiro. Marília Carvalho destaca que garotos que alcançam esse equilíbrio aprenderam como desempenhar:

uma versão bem-sucedida de masculinidade dentro da sala de aula, ganhando assim tanto o reconhecimento de seus professores quanto o respeito de seus colegas. São garotos que desenvolvem a habilidade de equilibrar-se entre o mundo do pátio de recreio e da cultura dos meninos e o mundo da sala de aula, descobrindo ou inventando uma posição masculina bem-sucedida em meio a essa tensão (CARVALHO, 2001, p. 567).

Essa interpretação permite inferir que há uma diversidade de modos de se ser homem, tornando impossível considerar a masculinidade (e a feminilidade) no singular, apenas no plural, pois os indivíduos constroem versões distintas para além de uma definição hegemônica. Isso possibilita perceber diferentes arranjos e formas de convívio, que, de acordo com Teresa Valdés e José Olavarría (1997), não podem ser ofuscados ou invisibilizados.

Em estudo desenvolvido por Lia Machado Fiuza Fialho, Francisca Genifer Andrade de Sousa e Tânia Maria Rodrigues Lopes (2018) sobre o trabalho dos/as professores/as com as diversidades no ensino médio, constatou-se que essa temática é incipiente na formação inicial, praticamente inexistente na formação continuada, e sua abordagem em sala de aula é insuficiente, dada a carência tanto formativa quanto de materiais didáticos,

além do pouco realce nos currículos formais. De tal modo, é difícil constituir processos de subjetivação que permitam trabalhar a identidade masculina (LIMA NETO, SILVA & MAIA, 2021), especialmente quando se dissemina a existência de uma suposta ‘ideologia de gênero’⁵, que acaba gerando um dispositivo proibitivo e punitivo em relação a essa temática (ARRUDA & SOARES JUNIOR, 2021).

Ao lançar luz sobre as narrativas de jovens e adultos estudantes da EJA, esta pesquisa, ao mesmo tempo em que considera as perspectivas desses, já excluídos da educação regular e, por vezes, pouco valorizados, permitiu dar a ver análises relativas a relações de gênero no cotidiano de escolas paraibanas, que precisam ser refletidas, discutidas e desmistificadas, com o mote de fomentar uma educação mais igualitária e respeitosa, menos sexista e mais crítica. Ademais, Thiago Luiz Sartori, ao analisar as políticas públicas e a educação para os direitos humanos e a diversidade sexual, alerta que “os estados devem desenvolver programas de educação sexual que forneçam aos alunos informações abrangentes, precisas e adequadas à idade sobre sexualidade e diversas identidades de gênero” (SARTORI, 2021, p. 1).

A constituição da compreensão sobre gênero, bem como dos papéis sociais assumidos pelas pessoas, não é estática, linear e nem cristalizada; ao contrário, é dinâmica e mutável. Assim, à luz da educação, é necessária a desconstrução de paradigmas que engessam comportamentos e definem ou naturalizam desigualdades historicamente constituídas.

Considerações finais

Este estudo partiu da inquietação acerca das possíveis concepções sexistas que permeavam o imaginário dos jovens e adultos inseridos no contexto da escolarização na EJA. Para conhecer e discutir tais ideias, elaborou-se uma pesquisa científica, com o objetivo de analisar as relações de gênero no cotidiano de escolas paraibanas, a partir das memórias da escolarização de rapazes e homens matriculados em turmas da EJA. As memórias masculinas, objeto de estudo, foram coletadas e analisadas mediante a metodologia da História Oral, que possibilitou as transcrições como fontes documentais para análise.

A interpretação das oralidades desvelou que as concepções de gênero dos participantes da pesquisa se assentam na compreensão de que existiria uma natureza ou essência distinta para homens e mulheres. Desse entendimento, surgem nas entrevistas um lugar para o feminino, caracterizado pela disciplina, pela obediência e pela dedicação aos estudos, e outro para o masculino, marcado pela indisciplina, pela rebeldia e pelo pouco compromisso com as atividades escolares. Segundo os relatos, tanto de estudantes que iniciaram sua escolarização na década de 1950, quanto dos que vivenciaram essa experiência em décadas posteriores, esse pensamento é partilhado e até reforçado em exemplos de experiências cotidianas. Isso revela a permanência do paradigma naturalista, mesmo

quando as profundas mudanças ocorridas nas relações de gênero no período estudado põem em questão a ideia de que comportamentos masculinos e femininos sejam determinados pelo sexo biológico.

Embora a compreensão masculina tenha se mostrado sexista de modo geral, alguns relatos revelam que há sujeitos que subvertem o esperado, ou seja, homens ‘calmos’, que gostam de estudar, e mulheres mais ‘agitadas’ e sexualizadas. Isso evidencia que qualquer tentativa de se estabelecer, de modo exclusivo e rígido, lugares distintos para o feminino e o masculino é arbitrária, posto que o gênero, por seu caráter histórico, social e cultural, é dinâmico e plural.

Ressalta-se, contudo, a necessidade de se refletir sobre as questões de gênero na escola, para romper preconceitos que asseveram a desigualdade de gênero, consciente ou inconscientemente. A compreensão de que não é o sexo biológico que define comportamentos ou o lugar social do homem e da mulher se faz urgente, e professores/as não podem ficar omissos/as ou alheios/as a essa discussão.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro com bolsas produtividade, e à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Funcap, pelo auxílio para apoio a projetos de grupos de pesquisas - PS1-0186-00218.01.00/21.

Recebido em: 10/05/2022; Aprovado em: 04/07/2022.

Notas

- 1 A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico iniciado na França por Lucien Febvre e Marc Bloch, que ampliou as possibilidades das pesquisas históricas ao considerar o estudo das atividades humanas no campo da História, a multidisciplinaridade de métodos e a impossibilidade de compartimentação das ciências humanas e sociais.
- 2 Entende-se por história tradicional aquela pautada nos pressupostos do positivismo, para o qual o conhecimento era neutro, único e verdadeiro, passível de comprovação; no campo da História, o conhecimento seria desenvolvido mediante fontes consideradas oficiais.
- 3 Segundo José Carlos Libâneo (2010), a educação formal possui natureza intencional, ocorrendo de maneira estruturada, sistematizada, com objetivos predefinidos.
- 4 A terceira geração da Escola dos Annales compreendia que toda atividade humana é considerada história.
- 5 Sobre uma suposta ideologia de gênero ver: Rogério Junqueira (2018) e Toni Reis e Edla Eggert (2017).

Referências

- ALBERTI, Verena. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 155-202.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval *et al.* (org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2014.
- ARRUDA, Guilherme de Lima & SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. “É proibida a igualdade gênero nesse estabelecimento”: discursos sobre a “Lei da Ideologia de Gênero” em Santa Rita, Patos e Campina Grande – Paraíba (2017-2018). *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4189, 2021.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992. p. 7-37.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.
- CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. *Temas em Psicologia da SBP*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza. *A vida de jovens infratores privados de liberdade*. Fortaleza: UFC, 2015.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza & NASCIMENTO, Lorena Brenda Santo. O que os gestores escolares da rede pública entendem sobre gênero? *Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 21, p. 927-945, 2017.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de & LOPES, Tânia Maria Rodrigues. Juventudes e ensino médio: direitos humanos e ensino para a diversidade. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 238-259, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 31 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FREIRE, Eleta de Carvalho. *As representações sociais de gênero das professoras de História do ensino fundamental da rede municipal do Recife no cotidiano da sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- FURQUIM, Marcel Arruda. Joan Scott e Judith Butler na Historiografia brasileira. In: ANPUH, 24, 2018, Guarulhos. *Anais...* Guarulhos: Anpuh-SP, 2018.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA NETO, Avelino Aldo de; SILVA, Rita de Cássia Ângelo da & MAIA, Robério Nunes. Pedagogias da masculinidade: reflexões acerca de processos de subjetivação de homens professores da EJA. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4378, 2021.
- LOPES, Eliane Marta & GALVÃO, Ana Maria. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. *Projeto História*, São Paulo, n. 11, p. 31-46, 1994.
- MATOS, Maria Izilda Santos de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 67-75, 2013.
- MEIHY, José Carlos Sebe & HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MORAES, Maria Lygia Quartim de. Usos e limites da categoria gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 99-105, 2013.
- REIS, Toni & EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.
- SANTOS, Luis Henrique dos. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 229-256.
- SARTORI, Thiago Luiz. Políticas públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 3, n. 3, e335484, 2021.
- SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria (org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-42.
- SILVA, Natanael de Freitas. Historicizando as masculinidades: considerações e apontamentos à luz de Richard Miskolci e Albuquerque Júnior. *História, Histórias*, Brasília, DF, v. 3, n. 5, p. 7-22, 2015.
- VALDÉS, Teresa & OLAVARRÍA, José. Introducción. In: VALDÉS, Teresa & OLAVARRÍA, José (ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago de Chile: De las Mujeres, 1997. p. 9-16.
- VIANA, Ieda & CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, Curitiba, n. 41, p. 43-60, 2009.
- VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A história cultural e as fontes de pesquisa. *Revista Histedbr*, Campinas, v. 15, n. 61, p. 367-378, 2015.
- XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza & VASCONCELOS, José Gerardo. *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-metodológicos*. Fortaleza: UECE, 2018.

Fontes orais

ANDRÉ: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

ANTÔNIO: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

DAVI: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

FLÁVIO: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

GERALDO: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

INÁCIO: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

JEREMIAS: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

JOSÉ: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

LUIZ: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

MANOEL: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

RETRATOS DA
ESCOLA

► **RELATOS DE
EXPERIÊNCIA**



Jornada escolar para além dos muros da escola: *proposta de Educação Integral do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, Petrópolis/RJ*

School time beyond school walls:

*Integral Education proposal from the Teaching Center Professor Darcy
Ribeiro, Petrópolis/RJ*

Jornada escolar más allá de los muros de la escuela:

*propuesta de Educación de Tiempo Completo del Centro de Enseñanza
Profesor Darcy Ribeiro, Petrópolis/RJ*

 **ADRIANA PEREIRA DA CUNHA DE MENDONÇA SALIM***

Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis, Petrópolis- RJ, Brasil.

RESUMO: Exploro neste relato de experiência a proposta de Educação Integral do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, que atendia estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contraturno, proporcionando a ampliação da jornada fora do espaço de escolarização, colocada em prática por educadores/as da rede de ensino de Petrópolis/RJ, entre 2014-2016. O Centro de Ensino era considerado núcleo-piloto da vertente Aluno em Tempo Integral do Plano Municipal de Educação Integral. Pode se constatar que o Centro foi bem sucedido em sua prática, as matrículas por oficina aumentaram gradativamente ao longo dos anos, chegando quase a dobrar de quantidade no terceiro ano de implantação do Darcy. Contudo, em 2017, com a mudança da administração municipal após as eleições no final de 2016, a nova equipe da SEMED modificou as diretrizes pedagógicas, exonerando a equipe gestora e descaracterizando a ideia do espaço como Núcleo de Educação Integral. Este relato está embasado em minha dissertação de mestrado, e ousou transparecer o encantamento que me moveu durante o período em que acompanhei a ‘equipe do Darcy’ e, juntos/as, vivemos a melhor experiência pedagógica de nossas vidas.

* Subsecretária de Educação na Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis e mestra em Educação. E-mail: <adriana_salim@hotmail.com>.

Palavras-chave: Educação integral. Políticas educacionais. Tempo integral.

ABSTRACT: In this experience report, I explore the proposal of Integral Education from the Teaching Center Professor Darcy Ribeiro, which assisted students in the final years of elementary school in after-hours programs by providing the extension of the day outside the schooling space and was put into practice by educators of the teaching network of Petrópolis/RJ between 2014-2016. The Teaching Center was considered a pilot center for the Full-time Student component of the Full-time Education Municipal Plan. It can be seen that the Center was successful in its practice; workshop enrollments increased gradually over the years, almost doubling in quantity in the third year of its implementation. However, in 2017, with the change of municipal administration after the elections in 2016, the new team of the Municipal Department of Education – SEMED modified the pedagogical guidelines, exonerated the management team and mischaracterized the idea of the place as the Center for Integral Education. This report is based on my master's thesis and I dare to convey the enchantment that moved me during the period in which I followed 'Darcy's team' and lived the best pedagogical experience of our lives together.

Keywords: Integral education. Educational policies. Full-time.

RESUMEN: En este relato de experiencia, exploro la propuesta de Educación de Tiempo Completo del Centro de Enseñanza Profesor Darcy Ribeiro, que atendió a los alumnos de los últimos años de la enseñanza fundamental en el after-hours, propiciando la extensión de la jornada fuera del espacio escolar, puesta en práctica por educadores de la red de enseñanza de Petrópolis/RJ, entre 2014-2016. El Centro de Enseñanza era considerado un centro piloto para el componente Estudiantes de Tiempo Completo del Plan Municipal de Educación de Tiempo Completo. Se puede ver que el Centro fue exitoso en su práctica, las inscripciones por taller aumentaron gradualmente a lo largo de los años, casi duplicándose en cantidad en el tercer año de implementación de Darcy. Sin embargo, en 2017, con el cambio de administración municipal tras las elecciones de finales de 2016, el nuevo equipo de la SEMED modificó los lineamientos pedagógicos, exonerando al equipo directivo y desvirtuando la idea del espacio

como Centro de Educación de Tiempo Completo. Este informe está basado en mi tesis de maestría, y me atrevo a transmitir el encanto que me movió durante el período en el que acompañé al ‘equipo de Darcy’ y, juntos, vivimos la mejor experiencia pedagógica de nuestras vidas.

Palabras clave: Educación de tiempo completo. Políticas educacionales. Tiempo completo.

Introdução

Ingressei na rede de ensino de Petrópolis/RJ no início de 2001, e durante 18 anos, tive a oportunidade de contribuir com a educação de jovens petropolitanos/as. Graduada em Pedagogia e com Licenciatura em Língua Inglesa, prestei concurso no início dos anos 2000 e ali fiquei até 2019, quando me aposentei. Convidada para atuar junto à equipe pedagógica da Secretaria de Educação – SEMED a partir de 2012, fundamentada por dez anos de prática dentro da rede pública e com o suporte de duas pós-graduações¹, estive à frente da Gestão de Educação Integral do município, fui coordenadora geral de dois congressos que discutiram e fomentaram a educação integral e pude acompanhar os diversos projetos no município voltados para a educação em tempo integral, com a perspectiva de se alcançar a educação integral. Me considero uma educadora privilegiada por ter vivenciado diversas práticas pedagógicas que tiveram como objetivo comum buscar a formação mais completa possível para o ser humano (COELHO, 2009). Iniciativas essas construídas e implementadas dentro da rede de ensino de Petrópolis/RJ, a partir das carências das comunidades que beneficiava.

Ao buscar construir sua política pública de educação integral – que chamo de ‘nossa’, por ter participado ativamente do movimento –, o município de Petrópolis levou em consideração as propostas já implementadas e o que poderia ser implantado naquele momento:

para garantir o cumprimento da meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”, do Plano Nacional de Educação – 2014/2024, no qual se parametriza a meta 7 do Plano Municipal de Educação – 2015/2025, Lei nº 7334, de 23 de julho de 2015 (SALIM, 2020, p. 7).

Não posso deixar de enfatizar que, a partir de 2007, o Brasil experimentava, por meio do Programa Mais Educação² – PME, sua primeira forma de ampliação de jornada escolar em âmbito nacional; para tanto, do Oiapoque ao Chui, precisaria “ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para qualificação da educação pública no Brasil” (BRASIL, 2013a, p. 3). Foi necessário entender que, num país de dimensões continentais, o programa indutor deveria oferecer um ‘leque’ abrangente de possibilidades a serem

ofertadas a estudantes Brasil afora, preenchendo carências e estimulando o desenvolvimento integral nos diversos contextos.

Essa reflexão nos fez acreditar que um modelo único não atenderia a todos e, principalmente, não supriria a carência de ambos os segmentos do ensino fundamental. Isto posto, nos demos conta de que formas alternativas deveriam ser observadas e validadas se demonstrassem atender as demandas das diversas comunidades escolares.

Em 2014, 93 escolas de um total de 113 unidades de ensino fundamental da rede municipal ofereciam o Programa Mais Educação, cuja

estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013b, p. 4).

Naquele momento, 82% das unidades escolares, com oferta de ensino fundamental, já haviam aderido ao PME, o que agregava experiência à teoria que fundamentaria ‘nosso’ plano municipal de educação integral. Boas práticas poderiam ser compartilhadas e insucessos evitados ou aproveitados como parâmetros na construção de uma política pública mais assertiva. Vale ressaltar que, na esfera municipal, conforme o Plano Municipal de Educação de Petrópolis, a legislação já apresentava o tempo integral como essencial para a formação mais ampla dos/as estudantes:

A ampliação da jornada escolar deve ser considerada nas políticas do município, visto que possibilita a realização de atividades de acompanhamento pedagógico, oficinas culturais, recreativas e esportivas e o oferecimento de alimentação balanceada. Isso representa um avanço significativo no combate às desigualdades sociais e na ampliação democrática das oportunidades de aprendizagem (PETRÓPOLIS, 2009, p. 10).

Ainda em 2014, o município deu início à implementação de uma proposta alternativa de oferta de educação em tempo integral, sustentável e inovadora, no contraturno, para os/as estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Essa proposta se configurava na oferta de atividades diversificadas de formação, em espaços educacionais municipais, para além dos muros da escola. Ao revisar seu Plano Municipal de Educação (2009), em 2015, o município apresentou nova versão (2015/2025) – por meio da meta nº 7 – de suas intenções acerca da educação integral; dentre elas, aponta como estratégia

ampliar na Rede Municipal de Ensino os núcleos de Educação Integral para atendimento dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e/ou Ensino Médio³, no contraturno, de forma que o tempo de permanência dos alunos no núcleo, completamente sua carga horária semanal e que esta passe a ser igual ou superior a 35 (trinta e cinco) horas semanais durante todo o ano letivo (PETRÓPOLIS, 2015).

Esse era o contexto no qual começaram a ser traçadas as diretrizes que transformariam um dos núcleos de educação integral em implantação, o Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, em núcleo-piloto da vertente Aluno em Tempo Integral do Plano Municipal de Educação Integral. Entre 2014 e 2016, Petrópolis colocou em prática três núcleos⁴, e o que mais avançou na proposta foi o Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro. O objetivo deste relato é compartilhar essa construção pedagógica e assim contribuir como inspiração para que outros/as educadores/as e/ou redes públicas possam explorar suas potencialidades.

Escola em Tempo Integral x Aluno/a em Tempo Integral

É preciso manter a coerência entre o que se faz e o que se prega. Nessa perspectiva, pautada em valores, sobretudo priorizando a cultura como emancipadora do ser humano, a rede municipal de ensino de Petrópolis, a partir da reflexão de que “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate” (FREIRE, 2014, p.15), imaginou ser capaz de colocar em prática uma Política Pública de educação integral.

Como pregou Darcy Ribeiro no livro *Testemunho*⁵, garantir equidade por meio da Educação Pública no Brasil é um desafio que a escola para todos ainda não foi capaz de resolver:

a escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola, nem minha nos Cieps, este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e às vezes menos ainda a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (RIBEIRO, 1990, p. 220).

Dessa forma, a partir de 2014, o município de Petrópolis preocupou-se em dar início ao estudo de uma Política Pública de educação integral a ser implantada em sua rede de ensino de forma sustentável nos anos subsequentes, de forma a atender às demandas sinalizadas pelo PNE – 2014/2024 e ratificadas em seu próprio Plano Municipal de Educação, posteriormente, em 2015. Acreditou-se, naquela época, que chegara o momento da construção de uma política pública traduzida em um Plano Municipal de Educação Integral – PMEI. Para tanto, uma comissão que incluía técnicos de todos os departamentos da SEMED foi designada, e discussões periódicas mediadas pela equipe da Gestão de Educação Integral visaram a construção de uma proposta que se desenhava a partir de duas vertentes direcionadas a cada um dos segmentos do ensino fundamental. A ideia era implantar o tempo integral de forma a contemplar os anos iniciais dentro do próprio espaço escolar, e os anos finais em contraturno, fora do espaço de escolarização.

Em ambas as vertentes se buscou, ao máximo, desenvolver uma proposta de educação para além do ensino regular, a partir de uma ampliação da jornada escolar, na perspectiva de se alcançar a educação integral.

O que motivava a construção de propostas diferenciadas passava pela sustentabilidade financeira e de recursos humanos, mas acima de tudo, criava a possibilidade de atender as demandas e especificidades de cada faixa etária. Inspirada nas considerações de Ana Maria Cavaliere (2009), a comissão nomeou a vertente desenvolvida dentro do espaço escolar de *Escola em Tempo Integral*; e a proposta de contraturno foi denominada *Aluno em Tempo Integral*. A tabela 1 apresenta dados comparativos relevantes sobre o atendimento feito a estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, por meio do Programa Mais Educação – PME, na rede municipal de Petrópolis, no ano de 2014:

Tabela 1: Matrículas no Ensino Fundamental e atendimento pelo PME

Ano de 2014	Unidades Escolares	Matrículas nos anos iniciais	Matrículas nos anos finais	Total de matrículas
Rede Municipal de Petrópolis	113	17.166	14.100	31.266
Escolas com o PME	93	7.149	3.633	10.782
Percentual de atendimento no PME	82,30%	41,64%	25,76%	34,48%

Fonte: SALIM, 2020, p. 33

A oferta de ampliação da jornada escolar efetivada pelo Programa Mais Educação – PME demonstrava que a escola, por falta de espaço físico ou pela grade de oficinas ofertadas, nem sempre atraía estudantes dos anos finais. Em contrapartida, tinha grande adesão dos/as alunos/as mais novos, matriculados/as ainda nos anos iniciais. Essa constatação levou a que cada vertente fosse discutida dentro de seu âmbito, utilizando como parâmetro a própria história da educação integral na rede, representada por iniciativas isoladas de educação em tempo integral⁶ e a adesão de elevado número de unidades escolares ao Programa Mais Educação.

Apenas a título de registro, duas iniciativas de tempo integral tiveram grande repercussão na rede municipal de Petrópolis: uma desenvolvida na Escola de Educação Integral Padre Quinha, antiga Escola Santo Antônio do Cuiabá, que acolheu as crianças nela matriculadas, a partir de 2011, em caráter emergencial e tempo integral, em função da intempérie que assolou a região e tirou a vida de muitos/as moradores/as do entorno, incluindo estudantes e familiares. O programa de Educação Integral ali ofertado foi desenvolvido numa parceria público-privada com o Instituto Superior de Educação Pró-Saber⁷.

Outra iniciativa de relevância, que se desenvolveu paralelamente à construção do Plano Municipal de Educação Integral – PMEI, se intitulou Projeto Independência. A ideia norteadora do Projeto consistia na desconstrução da prática de agrupamentos por anos de escolaridade; sua estratégia pedagógica de tempo integral foi construída no chão da escola, com total autonomia dos/as educadores/das envolvidos/as, sob a mentoria direta do educador português professor José Pacheco, a partir o inventário de valores da comunidade escolar vinculada ao projeto. Dessa proposta ressaltou

a inovação e criatividade de uma construção pedagógica que propõe uma educação na perspectiva de humanizar a partir de uma nova hierarquização de valores que, ao longo da trajetória da Educação, parecem que foram negligenciados em nome do conhecimento científico. Podemos então concluir, em consonância com Werneck (1996), que é função da educação promover a busca correta dos valores e de sua adequada ordenação.

É possível vislumbrar ainda, que esta Proposta estruturada em Tempo Integral, poderá oportunizar a formação integral das crianças e dos jovens nela inseridos. Para Pacheco (2012, p.11), não é possível dissociar educação de valor, “porque um professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é” (SALIM, 2016, p. 440).

Houve um momento em que se estudou a possibilidade da ampliação da jornada de 9 unidades escolares que atendiam apenas os anos iniciais do ensino fundamental; na construção da vertente Escola em Tempo Integral, buscou-se compartilhar ao máximo o que já estava implantado com essa intenção:

a Secretaria de Educação, por meio da equipe de Gestão de Educação Integral, desenhou em parceria com o Instituto Superior de Educação Pró-Saber e a equipe da Escola de Educação Integral Padre Quinha, um Ciclo de Formação na intenção de sensibilizar e ao mesmo tempo proporcionar formação continuada acerca de Educação Integral em Tempo Integral, para a equipe de 9 (nove) escolas da rede de Petrópolis. A ideia foi tomando consistência que se orientou a uma proposta de Curso de Extensão, com direito a Certificação, pelo Instituto Superior de Educação Pró-Saber (SALIM, 2015, p. 21.591).

Já o Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, iniciativa ímpar, fruto de uma construção pedagógica comprometida e respaldada pela SEMED, passou a ser considerado unidade-piloto da implantação de Núcleos de Educação Integral, para atendimento aos anos finais do ensino fundamental – vertente intitulada Aluno em Tempo Integral.

Aproveito, então, o que foi compilado durante a pesquisa que fiz ao longo de 2015-2106, em função de minha dissertação de mestrado em Educação, sobre o Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro. Trago dados e inferências que acredito serem relevantes tanto para esclarecer quanto validar a ideia de Núcleos de Educação Integral. Gostaria de enfatizar que me reporto por diversas vezes ao Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, ao qual gosto de chamar carinhosamente de *Darcy*, visto que “a escola não é um edifício, são as pessoas”

(PACHECO, 2016). Durante minha pesquisa, mantive ao máximo a neutralidade, mas ousou deixar transparecer neste artigo o meu encantamento pela proposta pedagógica do Darcy, sua comunidade escolar como um todo e, principalmente, seus resultados.

O Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro – Núcleo-Piloto

A indução do tempo integral na perspectiva da educação integral, iniciada pelo PME e acompanhada pela equipe de Gestão de Educação Integral, levou à reflexão sobre um espaço educacional municipal para atendimento, no contraturno, de estudantes de escolas e/ou residências próximas, implantado de forma estratégica no espaço geográfico municipal, que poderia atender de forma mais assertiva aos interesses dos/as alunos/as em formação. Corroboro aqui o pensamento da equipe do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, relatado em seu Projeto Político-Pedagógico:

O C. E. Prof. Darcy Ribeiro contrapõe a proposta do Programa Mais Educação, no sentido de liberdade de escolha, os alunos não são obrigados a participarem de todas as oficinas. Eles escolhem no ato da matrícula as oficinas que mais lhe interessam. Esse fator é bastante positivo no desenvolvimento do trabalho realizado, pois além da liberdade de escolha é notória a identificação com aquilo que foi escolhido, o que provoca um grande impacto no rendimento dos alunos nas atividades (CENTRO DE ENSINO PROFESSOR DARCY RIBEIRO, 2015a).

Enquanto a escola regular conseguia oferecer um número restrito de atividades em seu contraturno (por meio do PME), o núcleo de educação integral seria capaz de oportunizar um número maior de oficinas. Quanto maior o número de estudantes matriculados/as no núcleo, maior a possibilidade de diversificação e oferta por área de interesse. A sustentabilidade das oficinas está em seu custo-benefício e a continuidade delas depende da demanda. Isto é, quanto mais discentes matriculados/as em um mesmo espaço educacional, maior é a possibilidade de oferta de ampliação curricular, condição *sine qua non* para promover “o desenvolvimento pleno a fim de garantir uma formação integral e significativa” (CENTRO DE ENSINO PROFESSOR DARCY RIBEIRO, 2015b).

Também se levou em consideração uma análise acerca do atendimento a estudantes dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental pelo PME, que levava a crer que o espaço escolar não atendia as demandas dos/as alunos/as dos anos finais. Juntando-se a essas considerações a autonomia de deslocamento pelo território que a faixa etária correspondente aos anos finais apresenta, fortaleceu-se a ideia que gerou a vertente Aluno em Tempo Integral do PMEI em construção – totalmente concretizada na proposta de tempo integral do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro.

O Centro de Ensino se concretizou a partir do Decreto n. 314, de 11 de fevereiro de 2014, e consta nos registros da instituição que sua primeira matrícula ocorreu em

11 de abril do mesmo ano. O Darcy não era uma escola regular, mas um espaço de aprendizagem que funcionava das 7h às 17h, no qual os/as estudantes matriculados/as nos anos finais do ensino fundamental da rede de ensino de Petrópolis, por opção, podiam matricular-se no contraturno de seu ensino regular, na perspectiva de contribuir para sua própria formação integral.

A vertente Aluno em Tempo Integral me parece consonante com a meta 6 do PNE e a meta 7 do Plano Municipal de Educação, no que tange ao atendimento de apenas 25% dos/as alunos/as matriculados/as na Educação Básica. Por não ser uma meta que demanda universalização, a proposta de criação de núcleos de Educação Integral traduzia uma estratégia que poderia contribuir para que a meta fosse atingida, assim como permitir que as matrículas fossem feitas por adesão e não por obrigatoriedade. Como fazia parte da rede municipal de ensino, estava sujeito ao Regimento Escolar e ao Referencial Disciplinar (PETRÓPOLIS, 2015) que regem todas as unidades escolares do município de Petrópolis. Conforme a Lei n. 6.870 de 03 de agosto de 2011, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Petrópolis/RJ (PETRÓPOLIS, 2011), estava previsto em seu organograma um/a diretor/a geral em regime de trabalho de 40h, com direito a função gratificada, um/a orientador/a escolar em regime de trabalho de 20h, que também receberia gratificação e teria equipe de apoio. O corpo docente podia ser composto por professores/as da rede e/ou especialistas contratados/as, conforme o Decreto n. 531 de 15 de setembro de 2014, que regulamenta a utilização dos recursos financeiros repassados pelo Programa de Gestão Descentralizada dos Recursos da Educação Municipal – PGDREM: “Art. 2º – Os recursos financeiros repassados pelo PGDREM para as Unidades Escolares e os Centros de Educação Infantil poderão ser aplicados nas seguintes atividades: [...] VII – programas e projetos vinculados às atividades de ensino e aprendizagem dos discentes” (PETRÓPOLIS, 2015).

Para compor a equipe gestora do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro foram nomeadas para as funções gratificadas uma diretora geral e uma orientadora escolar, ambas professoras concursadas da rede municipal de Petrópolis. De forma democrática e a partir do estabelecimento de uma grande parceria, a equipe gestora desenvolveu a proposta pedagógica junto com sua equipe de professores/as, tendo como suporte a equipe da Gestão de Educação Integral do município.

A Práxis

No ano de 2014

Quando da implantação das atividades no Centro de Ensino, os/as estudantes podiam matricular-se nas oficinas, em seu contraturno escolar, sem que lhes fosse imposto qualquer critério. O 'leque' inicial continha sete atividades, a saber (quadro 1):

Quadro 1: Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro - Oficinas oferecidas em 2014

Oficina de Boxe
Oficina de Dança
Oficina de Inglês
Oficina de Moda
Oficina da Palavra e Mostra de Filme
Oficina de Teatro
Oficina de Violino

Fonte: SALIM, 2020, p. 8

Infiro aqui que a proposta, ainda que tímida inicialmente, garantia a ampliação do tempo em que os/as estudantes ali matriculados/as estariam sob a responsabilidade da rede de ensino de Petrópolis, ainda que em unidades distintas, como também sua exposição a novas aprendizagens e abordagens, como era o caso da oficina de inglês, que utilizava o método comunicativo, diferentemente do instrumental instituído nas escolas regulares. Essa postura pedagógica vai ao encontro do escopo do PME, como apresenta Jaqueline Moll, quando diz existir uma "preocupação em ampliar a jornada escolar modificando, a partir do contexto de cada escola, sua rotina, pois sem essa modificação pode-se incorrer em oferecer-se mais do mesmo" (MOLL, 2013, p. 75).

No ano de 2014, não era exclusivo ao Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro o prédio situado na Rua Machado Fagundes, 326, Cascatinha, Petrópolis/RJ; o espaço abrigava quatro instituições, de forma compartilhada, em uma estrutura de quatro andares (quadro 2):

Quadro 2: Instituições que compartilhavam o imóvel em 2014

Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro	Sem espaço físico exclusivo
Anexo do Centro de Educação Infantil Carolina Amorin	Subsolo
Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio – Cederj – Polo Petrópolis	1º andar

Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro	Sem espaço físico exclusivo
Centro Vocacional Tecnológico – CVT Petrópolis	2º e 3º andares

Fonte: SALIM, 2020, p. 81.

Em 2014, conforme o quadro 2, a única instituição que não apresentava espaço físico exclusivo para desenvolvimento de suas atividades era o Darcy. O Centro de Educação Infantil – CEI Carolina Amorim, unidade escolar da rede de ensino de Petrópolis, cuja sede é vizinha ao imóvel, utilizava o subsolo como anexo, por conta da demanda de matrículas na educação infantil do bairro. O anexo tinha em sua estrutura: cozinha, despensa, refeitório com mesas e banheiros adequados ao atendimento à educação infantil, banheiros para funcionários/as, um almoxarifado, três salas para atendimento às crianças por faixa etária, uma sala de leitura e uma sala destinada à Coordenação Pedagógica. Por orientação da Gestão de Educação Integral, a partir do mês de fevereiro do ano de 2014, a equipe gestora do Darcy se instalou na sala da Coordenação Pedagógica do CEI, entendendo ser esta a única instituição de âmbito municipal no espaço do imóvel compartilhado, o que possibilitaria um diálogo e o estabelecimento de uma parceria entre pares (quadro 3).

Quadro 3: Utilização dos espaços/Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro - 2014

Instituição	Espaço	Utilização/Centro de Ensino
CEI Carolina Amorim	Sala de Coordenação	Sala de Gestão
CEDERJ	Sala de Aula	Oficina de Inglês
CEDERJ	Sala de Aula	Oficina de Violino
CEDERJ	Sala de Aula	Oficina de Moda
CEDERJ	Sala de Aula	Oficina da Palavra e Mostra de Filme
CEDERJ	Pátio	Oficina de Dança
CEDERJ	Pátio	Oficina de Boxe
CVT	Auditório	Oficina de Teatro

Fonte: SALIM, 2020, p. 8

Como não dispunha de espaço próprio, ao utilizar espaços disponibilizados pelas outras instituições, o Centro de Ensino precisava se sujeitar a desenvolver sua proposta no tempo em que o espaço compartilhado estivesse ocioso. As oficinas desenvolvidas nos espaços cedidos pelo CEDERJ⁸, não atrapalhavam a sua rotina, pois o atendimento aos/as estudantes do CEDERJ é noturno, enquanto as atividades do Darcy eram desenvolvidas nos turnos da manhã e da tarde. Quanto à Oficina de Teatro, que utilizava o

Auditório no andar do Centro Vocacional Tecnológico – CVT, foi feito um acordo entre as três instituições – Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, CEDERJ e CVT – e, em caso de utilização do espaço para algum evento, o Centro de Ensino transferiria a oficina para uma Sala de Aula do CEDERJ. O auditório também servia para palestras, reunião de mães, pais e demais eventos. Ficou claro que, ao longo dos três anos retratados neste artigo, houve uma disputa política, ainda que velada, pelo espaço físico do prédio compartilhado.

No ano de 2015

Em 2015, a equipe do Centro de Ensino elaborou seu Projeto Político-Pedagógico – PPP, contextualizando a comunidade na qual estava inserido e traçando o perfil das famílias dos/as discentes que frequentavam a instituição. Em seu diagnóstico, aferiu 146 alunos/as matriculados/as em 10 oficinas. Em seu PPP, o Centro de Ensino apresentou como *missão*:

Desenvolver um ensino de qualidade que oportunize experiências socioculturais, buscando formar e transformar o indivíduo para que ele seja “construtor” de sua vida agindo positiva e diretamente sobre a sociedade, através do aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, respeito mútuo e parceria entre comunidade/escola/alunos (CENTRO DE ENSINO PROFESSOR DARCY RIBEIRO, 2015a).

As oficinas continuaram a ser realizadas em diversos espaços do prédio compartilhado; a sala da equipe gestora continuou localizada no anexo do CEI Carolina Amorim, e duas salas desta instituição começaram a ser utilizadas pelos/as estudantes. O Centro de Ensino servia apenas lanche para os/as alunos/as matriculados/as, preparado na cozinha e servido no refeitório do anexo do CEI.

Percebendo o esvaziamento na demanda da utilização do anexo, as equipes gestoras do CEI Carolina Amorim e do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, em comum acordo, levaram à SEMED a proposta de cessão de todo o espaço do anexo, a partir de 2016, para o Darcy, legitimando, dessa forma, um espaço físico destinado ao desenvolvimento da proposta pedagógica do núcleo-piloto de Educação Integral.

No ano de 2016

Para o ano letivo de 2016, o espaço até então utilizado pelo CEI sofreu reformas e adequações para atender o público adolescente ao qual se destinava, e suas salas foram customizadas de acordo com a proposta das oficinas oferecidas como ampliação curricular. O espaço educacional, apesar de não ser um espaço de escolarização formal, instituiu reuniões pedagógicas periódicas, planejamento para o desenvolvimento das oficinas, pautas de frequência, registro das atividades e avaliação.

Equiparando-se a todas as unidades da rede de ensino de Petrópolis, passou a servir almoço para os/as estudantes matriculados, que poderiam escolher entre fazer a refeição

na escola de origem ou no Darcy. Essa foi uma estratégia da equipe gestora para garantir o direito à alimentação, ao perceber que, muitas vezes, os/as educandos/as precisavam optar entre almoçar ou frequentar o Centro de Ensino no contraturno escolar, pois necessitavam se locomover de um espaço educacional para o outro e dependiam dos horários do transporte coletivo. Essa preocupação, que engloba o bem-estar dos/as educandos/as, me remete a Darcy Ribeiro, cuja proposta pedagógica esclarece que

O CIEP inaugura uma nova etapa na história da educação de base em nosso país: aquela em que os direitos das crianças começam a ser respeitados mediante oferta de um programa educacional integrado, capaz de mobilizar para a aprendizagem o potencial dos alunos. Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Estava previsto, ainda, um acréscimo no número de passagens creditadas no cartão de ônibus que viabilizava a gratuidade de transporte ao/à estudante da rede pública⁹, para o deslocamento entre a unidade escolar regular que frequentava, sua residência e o Darcy; o benefício foi descrito em suas Normas Internas:

Transporte: Os estudantes terão direito a passagens pela Setranspetro¹⁰, que serão incluídas de acordo com a quantidade de dias que frequentarão o Centro de Ensino, e estas serão disponibilizadas no mesmo cartão que o estudante utiliza para ir à escola (CENTRO DE ENSINO PROFESSOR DARCY RIBEIRO, 2016, grifo do autor).

O primeiro critério para a matrícula em um Núcleo de Educação Integral, de acordo com a construção do PMEI, (além do critério óbvio, ser aluno/a da rede de ensino de Petrópolis), foi estabelecido em 2016: matricular-se em oficinas escolhidas por área de interesse, que totalizassem *no mínimo* 10 horas/semana. Dessa forma, a carga horária de 25 horas/semanais de escolarização, cumpridas na escola de origem, seria acrescida da ampliação de jornada individual do/a estudante; esses/as se tornavam Aluno em Tempo Integral, de acordo com o PMEI e respeitando-se o entendimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE, quanto ao quantitativo de horas mínimo obrigatório a ser considerado:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (PETRÓPOLIS, 2015).

O Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, seguindo o calendário escolar municipal, deu início ao ano letivo em espaço próprio e adequado ao atendimento de discentes dos anos finais do ensino fundamental: o subsolo do prédio compartilhado, configurado em uma sala de gestão, uma cozinha, uma despensa, um refeitório, um depósito

para materiais, um banheiro masculino para funcionários, um banheiro feminino para funcionárias, um banheiro masculino e um banheiro feminino para os/as estudantes, cinco salas de aula, uma sala de professores/as e uma secretaria, mantendo ainda a utilização de espaços além de seus muros, como o pátio do CEDERJ, o auditório do CVT e a quadra poliesportiva da Escola Municipal Fábrica do Saber, unidade escolar municipal situada na mesma rua.

Em 2016, as 13 oficinas oferecidas foram classificadas em três grupos, de acordo com o quadro 4, de acordo com a periodicidade e o número de horas por semana, de maneira a orientar a escolha e a somatória de horas semanais, considerando-se o critério obrigatório de 10h/semana.

Quadro 4: Oficinas oferecidas em 2016

Artísticas e Culturais	Esportivas	Língua Estrangeira; Raciocínio; Tecnologia e Meio Ambiente
Teatro	Futsal	Inglês
1 vez por semana – 3h	2 vezes por semana – 2h40	2 vezes por semana – 3h20
Palavra e Mostra de Filme	Vôlei	Educação Financeira
1 vez por semana – 3h30	2 vezes por semana – 2h40	1 vez por semana – 3h30
Violino	Boxe	Informática
1 vez por semana – 2h	2 vezes por semana – 1h40	1 vez por semana – 2h
Educação Patrimonial	Dança	Educação Ambiental
1 vez por semana – 3h30	2 vezes por semana – 2h	1 vez por semana – 3h30
Desenho Técnico		
1 vez por semana – 1h		

Fonte: SALIM, 2020, p. 82

Apresento a seguir, com mais ênfase, a oficina Sala do Aluno (14ª oficina), buscando dar relevância a sua proposta. Dessa forma, procuro demonstrar que sua intencionalidade pedagógica se sobrepõe ao questionamento de que sua criação tivesse ocorrido apenas para facilitar o cumprimento da carga horária de 10h/semana no Centro de Ensino.

A Sala do Aluno

A Sala do Aluno começou a tomar forma nas reflexões promovidas pela SEMED, no âmbito da Comissão de Tempo Integral, a partir de um relato da diretora geral do Darcy

sobre a necessidade de um espaço de convivência para os/as discentes que permaneciam no Centro de Ensino fora do horário das oficinas em que estavam matriculados/as. Segundo a diretora, muitos/as ali permaneciam não apenas no intervalo entre as oficinas, mas porque gostavam do ambiente e ali queriam permanecer por mais tempo. Uma aura de afetividade estabelecida entre a equipe gestora, professores/as, funcionários/as e educandos/as sempre chamou a atenção de todos que visitavam o Darcy.

Na perspectiva de contribuir ainda mais com a formação integral, sem deixar de tomar para si a responsabilidade de complementar a carga semanal (10h) obrigatória dos/as estudantes, a Sala do Aluno tinha como objetivo:

Oferecer um espaço inovador, visando ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades de analisar, comparar e refletir não só sobre o que se aprende, mas como se aprende. Apropriar-se das aprendizagens, reproduzir e criar novos saberes e transformá-los em novas experiências (CENTRO DE ENSINO PROFESSOR DARCY RIBEIRO, 2016).

Os/As alunos/as permaneciam nesse espaço com a mediação de um/a professor/a, em atividades individuais ou coletivas, pelo número de horas estabelecido no período da matrícula, com acréscimo de horas caso o/a estudante demonstrasse interesse e houvesse disponibilidade de horário/vaga na Sala do Aluno. A ideia era criar um espaço no qual o ócio fosse produtivo. A mediação por um/a professor/a veio dar intencionalidade pedagógica ao espaço. Esse/a profissional contribuiria com a formação dos/as discentes, de acordo com a demanda individual de cada um/a ou de forma coletiva, promovendo uma articulação entre as diversas oficinas oferecidas pelo Centro de Ensino e ampliando a integração entre os/as alunos/as ali matriculados.

A Sala do Aluno poderia ser usada de forma lúdica, a partir de jogos individuais ou em grupo; para o cumprimento de tarefas da escola de origem, com ou sem orientação do/a mediador/a de plantão; como sala de leitura; ou simplesmente como espaço de convivência. O nome remete ao espaço reservado pelas escolas para os/as professores/as, conhecido como Sala dos Professores, utilizada de forma individual para planejamento, registros ou como espaço de convivência entre pares. A Sala do Aluno colaborava para a inovação do espaço escolar, pois

além de ampliar sua estrutura material interna, a escola precisa buscar outros ambientes, confundir-se com a própria espacialidade da comunidade onde está inserida. Lembrar-se sempre que o melhor ambiente para aprendizagem é aquele onde se dá a prática social, onde se manifestam os conflitos e as relações mais originais da convivialidade (THIESEN, 2006, s/p).

Em termos práticos, a Sala do Aluno, se configurou em um espaço no qual estudantes e professores/as interagem, dando oportunidade para que a troca de saberes acontecesse entre seus/suas frequentadores/as. Por ser um espaço informal, sua prática independia de

um planejamento, que podia ser suprido pela qualificação dos/as professores/as-media-dores/as, monitoria entre os/as próprios/as discentes ou oportunidade de pesquisa para todos/as. Respeito ao/à outro/a e preocupação com o espaço da sala, que era de todos/as e para todos/as, oportunizavam a formação por meio da discussão de valores importantes e indispensáveis para o estabelecimento da tão almejada “cidadania partícipe e respon-sável” (COELHO, 2009, p. 93).

Ampliação de espaços, tempo(s), conteúdo e sujeitos

Visto que este artigo é baseado na prática pedagógica do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro e na intenção de validar ainda mais a proposta de núcleos de Educação Inte-gral como uma alternativa de tempo integral, me preocupei em saber se de fato existiu, como propõem Beatriz Lomonaco e Letícia Silva (2013), a ampliação de espaços, tempo(s) e conteúdos – aos quais incluo sujeitos –, que viessem a proporcionar uma formação mais ampla. Ênfase as colocações de Cavaliere:

a escola fundamental brasileira, especialmente aquela para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessá-rias articulações com outras instituições e processos sociais (CAVALIERE, 2009, p. 51).

Na análise das categorias a seguir, dei relevância ao *tempo integral*, que pressupõe a permanência na escola em situações de aprendizagem por 35h/semana, sem a preocupa-ção de engessá-las, obrigatoriamente, em 7h diárias.

Ampliação de sujeitos

Fica claro que, na proposta de tempo integral promovida pelo Darcy, os/as estudan-tes conviveram, de forma sistemática e significativa, com um número maior de atores/ atrizes, pois passou a fazer parte de seu convívio toda a equipe do núcleo; da mesma forma, ampliou-se o número de seus pares, que não mais estudavam obrigatoriamente na mesma escola regular e/ou residiam na mesma comunidade, o que possibilitou um intercâmbio cultural.

No universo da escola, são diversos os sujeitos que podem exercer o papel de educa-dores: professores, funcionários, oficinairos, monitores, coordenadores, voluntários –, desde que se disponham a dialogar com os educandos, ouvindo suas questões e

anseios, e abandonando a postura autoritária que muitas vezes está presente nas relações escolares (CENTRO DE REFERÊNCIAS..., 2014).

Ampliação de espaços

Pensando agora na relação entre ampliação de espaços e currículo, acho pertinente enfatizar a criação do espaço Sala do Aluno nesta categoria. A Sala do Aluno pode ser entendida também como a conquista de mais um espaço no qual o/a estudante, apesar de ainda contar com a mediação de um/a professor/a, pode expressar seus desejos, interesses, necessidades e carências. Ela se caracteriza por ser um espaço em que a convivência e a espontaneidade representam as dinâmicas inerentes ao cotidiano da vida fora da escola, entendidos como momentos de aprendizagem essenciais para o desenvolvimento da dimensão social dos sujeitos. A proposta da Sala do Aluno corrobora o pensamento de Juarez Thiesen, quando afirma que “Além dos novos espaços de integração com seu entorno, a escola pode reinventar seus próprios espaços, produzindo ambientes mais confortáveis, atraentes e aconchegantes. [...], sobretudo se as ações neles desenvolvidas tiverem sempre um caráter inovador e criativo” (THIESEN, 2006, s/p).

Ainda como ampliação curricular, resalto que muitas oficinas promoviam a circulação por diferentes territórios. Como exemplo, cito a Oficina de Educação Patrimonial, cuja proposta descreve que o “projeto acontecerá semanalmente, sendo que uma aula será dada no Centro de Ensino e a outra será aula passeio” (CENTRO DE ENSINO PROFESSOR DARCY RIBEIRO, 2015b). Infiro que a ampliação de espaços ficou instituída como prática na rotina semanal desta atividade.

A participação em eventos para além dos muros do Darcy também sinalizou a ampliação de espaços, pois, de acordo com os registros, os/as estudantes transitaram por diversos equipamentos culturais e históricos da cidade, o que, segundo Thiesen permite “a apropriação de conhecimentos por intermédio de experiências socialmente relevantes” (THIESEN, 2006, s/p). A própria rotina de locomoção dos/as discentes entre suas residências, as escolas de origem e o Centro de Ensino proporcionou uma ampliação de mundo significativa dentro da realidade de vida de cada um.

Ampliação de tempo(s)

O/A estudante se configuraria um Aluno em Tempo Integral quando sua jornada escolar semanal equivalesse a, no mínimo, 35 horas. Em 2016, os/as discentes interessados/as em ampliar sua jornada por meio de oficinas, no contraturno, tiveram que, obrigatoriamente, matricular-se em atividades que perfizessem no mínimo 10 horas/semana no núcleo-piloto. Esse critério garantiria a ampliação de jornada de, no mínimo, 7 horas/dia,

determinada pelo PNE para todos/as. Observo aqui que essas horas não precisariam, necessariamente, estar divididas igualmente nos cinco dias da semana.

De forma a não oferecer mais do mesmo, o tempo foi ampliado a partir da oferta de atividades que oportunizavam aprendizagens distintas do que as disponibilizadas no currículo regular, nas escolas de origem dos/as alunos/as.

De fato, o que se propõe é um currículo mais integral, que amplie as atuais quatro horas de permanência da criança na escola e que nele esteja presente um conjunto de atividades de aprendizagem contemplando interdisciplinarmente os diferentes campos da ciência, da arte da tecnologia, do lúdico do esporte e da linguagem (THIESEN, 2006, s/p).

Para contribuir ainda mais com a formação dos/as estudantes e possibilitar que a carga horária de 10 horas/semana fosse alcançada, agregou-se à prática do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro a Sala do Aluno, na qual poderiam ser diariamente atendidos/as cerca de 80 estudantes, em grupos de 12 alunos/as por hora, conforme descrito em seu projeto.

Ampliação de conteúdos

Ampliar conteúdos pressupõe oferecer algo que não faça parte da grade do ensino regular, mas pode também incluir aprofundamento e formas diversificadas de conteúdos escolares regulares (da escola de origem). Os dados revelaram que o 'leque' de oficinas ofertadas pelo Centro de Ensino era bastante amplo, tanto na quantidade de oficinas desenvolvidas quanto no número de turmas de cada oficina. Durante os três anos de funcionamento do núcleo houve uma prática estável, com um índice muito maior de manutenção/ampliação do quantitativo de turmas das oficinas do que o inverso. Isso permitiria ao/à discente matriculado/a no Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro a possibilidade de uma formação mais ampla, por meio da continuidade da aprendizagem proposta em cada oficina, se permanecessem vinculados/as ao núcleo durante os anos finais do ensino fundamental.

Cito também nessa categoria a Sala do Aluno, na qual a ampliação de conteúdos pode ser alcançada principalmente na dimensão social, contribuindo para a formação do sujeito protagonista, futuro/a cidadão/ã crítico/a e participativo/a, capaz de transformar tanto a si mesmo/a quanto promover, por meio de sua atuação, a transformação de seu entorno em prol do bem-estar comum, sintetizado em um dos objetivos específicos do projeto: "sensibilizar os alunos para o espírito de cooperação, solidariedade e cidadania" (CENTRO DE ENSINO PROFESSOR DARCY RIBEIRO, 2016).

Considerações finais

A ampliação de espaços, tempo(s), sujeitos e conteúdos aqui apresentada traduz o resultado da pesquisa que desenvolvi ao longo dos anos 2015 e 2016, buscando entender os aspectos com potencialidades e os pontos com fragilidades da proposta de tempo integral do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro. Por terem sido considerados de relevância para a educação do município pela Universidade Católica de Petrópolis, esses registros também se apresentam em formato de livro, revelando de forma fidedigna e criteriosa um número considerável de dados, aos quais este relato buscou dar visibilidade.

Como indícios de sua práxis bem sucedida, apresento no quadro 5, dados referentes ao número de matrículas por oficinas/ano. Pode se constatar que as matrículas por oficina aumentaram gradativamente ao longo dos anos, chegando quase a dobrar de quantidade no terceiro ano de implantação do Darcy.

Quadro 5: Matrículas/oficinas anos letivos.

Ano letivo	Matrículas
2014	268
2015	412
2016	510

Fonte: SALIM, 2020, p. 116

Relembro, ainda, que em 2014, o Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro era a única instituição sem espaço físico próprio, funcionando no prédio compartilhado onde estava instalado. De forma gradativa, ‘ganhou’ espaço junto às instituições com as quais compartilhava o imóvel. Em pouco menos de três anos, passou a ocupar o subsolo em sua totalidade, o que representava 25% do prédio de 4 andares, para desenvolver todas as suas atividades; utilizava também espaços cedidos nos andares superiores e na Escola Municipal Fábrica do Saber.

Em 2016, ao completar três anos de funcionamento, 139 estudantes da rede de ensino de Petrópolis puderam ser considerados/as Alunos em Tempo Integral, por meio da efetivação de suas matrículas no Darcy. A ampliação da jornada escolar para 35 (trinta e cinco) horas semanais, a articulação entre o tempo regular na escola e as oficinas no contraturno no espaço do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro atenderam às especificações da Meta 6 do PNE (2014/2024).

Em 2017, com a mudança da administração municipal após as eleições no final de 2016, a nova equipe da SEMED não entendeu a construção pedagógica implantada no Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro e não manteve as mesmas diretrizes, exonerando a

equipe gestora e descaracterizando a ideia do espaço como Núcleo de Educação Integral. Quanto ao Plano Municipal de Educação Integral, não foi validado a tempo e também caiu no esquecimento.

Porém, acreditando que *contra fatos não há argumentos*, a práxis bem sucedida do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro – considerado núcleo-piloto da vertente Aluno em Tempo Integral do Plano Municipal de Educação Integral, que, por fraqueza política e não pedagógica, deixou de ser formalizado pela instância competente – não pode ser ignorada. Assim, compactuamos com Freire, quando afirma que nosso “papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (FREIRE, 2011, p. 74). Aos/Às educadores/as que acreditam no poder transformador da Educação, como nós, cabe a tarefa de divulgar e fomentar boas práticas, pois conhecimento só cumpre o seu papel quando é compartilhado.

Recebido em: 13/07/2022; Aprovado em: 24/10/2022.

Notas

- 1 Psicopedagogia pela Universidade Estácio de Sá e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- 2 Programa Mais Educação – PME, “estratégia indutora para implantação e implementação de uma agenda nacional de educação integral em jornada ampliada” (MOLL, 2013, p.70).
- 3 O município oferece ensino médio em uma única unidade escolar, o Liceu Municipal Prefeito Cordolino Ambrósio.
- 4 Centro de Ensino Professor Darcy Riberio, Casa da Educação Visconde de Mauá e Escola Municipal Professor Nilton Costa Pereira de São Thiago – Centro de Referência em Educação Integral.
- 5 Não fica claro se a data de edição disponibilizada pela Fundação Darcy Ribeiro em PDF, conforme consta nas referências, é 1990, como indica Darcy Ribeiro no *Epílogo* da obra (p.238).
- 6 Denominação que define o que temos de concreto como prática de ampliação de jornada escolar.
- 7 Instituição privada sem fins lucrativos, com sede no Rio de Janeiro, credenciada como educação superior em 2004.
- 8 Criado em 2000, com o objetivo de levar educação superior, gratuita e de qualidade a todo o Estado do Rio de Janeiro, o Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) é formado por sete instituições públicas de ensino superior: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO, e conta atualmente com mais de 45 mil estudantes matriculados em seus 15 cursos de graduação a distância. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/cederj/sobre/>>. Acesso em: 20 de ago. 2021.
- 9 Não encontrei, durante a pesquisa, nenhum documento da SEMED que garantisse esse acréscimo, apenas consta no documento que estabelece as Normas Internas do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro.
- 10 Sindicato das Empresas de Transportes Rodoviários de Petrópolis.

Referências

- BRASIL. *Programa Mais Educação* – passo a passo. Brasília/DF, 2013^a. Disponível em: <passoapasso_20cm-275cm2907_2013.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- BRASIL. *Manual Operacional de Educação Integral* – Brasília/DF, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- CENTRO DE ENSINO PROFESSOR DARCY RIBEIRO. Projeto Político Pedagógico - PPP, 2015a.
- CENTRO DE ENSINO PROFESSOR DARCY RIBEIRO. Projeto: Educação Patrimonial, 2015b.
- CENTRO DE ENSINO PROFESSOR DARCY RIBEIRO. Projeto: Sala do Aluno, 2016.
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Educador na educação integral*. 2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/educador/>>. Acesso em: 26 de ago. 2021.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.
- FREIRE. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- LOMONACO, Beatriz Penteado & SILVA, Leticia Araújo Moreira. *Percursos da Educação integral em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social – Unicef, 2013.
- MOLL, Jaqueline. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). *Educação Integral: história, políticas, práticas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2013, p. 69-83.
- PACHECO, José. *A escola não é um edifício, são as pessoas*. Entrevistadora: Mariana Tokarnia. UOL Educação, 11 de abril de 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/11/a-escola-nao-e-um-edificio-sao-as-pessoas-diz-jose-pacheco.htm>>. Acesso em: 22 de ago. 2021.
- PACHECO, José. *Dicionário de Valores*. São Paulo: Edições SM, 2012.
- PETRÓPOLIS. Plano Municipal de Educação. Lei n. 6.709 de 15 de dezembro de 2009. Diário Oficial, Petrópolis, RJ, ANO XVII – Nº 3401, 16 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/84-dezembro/1500-3401-quarta-feira-16-de-dezembro-de-2009.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- PETRÓPOLIS. Lei n. 6.870 de 03 de agosto de 2011, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Petrópolis – RJ. Disponível em: <<http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/65-agosto/1147-3792-quinta-feira-4-de-agosto-de-2011.html>>. Acesso em: 20 de ago. 2021.
- PETRÓPOLIS. Regimento Escolar das Escolas e Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis. RESOLUÇÃO nº 001 de 03 de fevereiro de 2015. Diário Oficial, Petrópolis, RJ, ANO XXIV – nº 4708, 21 mai. 2015. Disponível em: <<http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/187-maio/3481-4708-quinta-feira-21-de-maio-de-2015.html>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *Testemunho*. Fundação Darcy Ribeiro: Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <<http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Ribeiro,%20Darcy/Darcy%20Ribeiro%20-%20Testemunho.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SALIM, Adriana Pereira da Cunha de Mendonça. Uma proposta de Educação Integral – Fundamentada nos valores de uma Comunidade. In: Seminário da ANPAE-RJ, V, 2016, Niterói. Anais... Niterói: Série Cadernos Anpae, n. 37, p. 431-442, abr. 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B20ZOVzaKveXZEhqQks5OGUzU2s/view>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SALIM, Adriana Pereira da Cunha de Mendonça. Uma Política Pública de Educação em Tempo Integral em Construção – Agregando Valores. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2015 Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21646_10355.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2021.

SALIM, Adriana Pereira da Cunha de Mendonça. *Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro*: proposta de tempo integral da rede municipal de Petrópolis. Petrópolis: Pembroke Collins, 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. *Tempo Integral*; uma outra lógica para o currículo da escola pública. Projeto TCF5021

UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

WERNECK, Vera. *Educação e Sensibilidade*; um estudo sobre a Teoria dos Valores. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

Ensinar e aprender a ler: *experiência de alfabetização em uma escola estadual do Rio de Janeiro*

Teaching and learning to read:
literacy experience in a state school in Rio de Janeiro

Enseñar y aprender a leer:
experiencia de alfabetización en una escuela estatal de Río de Janeiro

 **TATIANA CASTRO***

Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

RESUMO: Este relato de experiência tem como objetivo apresentar os modos de aprender e ensinar a ler e escrever na classe de alfabetização em uma escola estadual no Rio de Janeiro. Através da observação participante, aspectos da prática pedagógica desenvolvida pela professora são evidenciados a partir de três estudantes que interagem, manifestam-se e reagem à aprendizagem da leitura e da escrita. A professora é reconhecida como uma alfabetizadora bem-sucedida, sendo que a relevância metodológica de sua ação é ressaltada no estudo a partir da compreensão de como o processo de aprendizado da leitura na alfabetização pode ser concebido em uma perspectiva discursiva.

Palavras-chave: Alfabetização. Cotidiano. Ensino-Aprendizagem. Discurso.

ABSTRACT: This experience report aims to present ways of learning and teaching to read and write in literacy classes in a state school in Rio de Janeiro. Through participant observation, aspects of the pedagogical practice developed by the teacher are evidenced from three students who interact, express themselves and react to the learning of reading and writing. The teacher is recognized as a successful literacy teacher

* Mestra em Educação. Professora na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e na Prefeitura Municipal de Niterói. E-mail: <castroflorito@gmail.com>.

and the methodological relevance of her action is highlighted in the study from the understanding of how the process of learning to read in literacy can be conceived in a discursive perspective.

Keywords: Literacy. Daily life. Teaching-Learning. Discourse.

RESUMEN: Este relato de experiencia tiene como objetivo presentar las formas de aprender y enseñar a leer y escribir en clases de alfabetización en una escuela estatal de Río de Janeiro. A través de la observación participante se evidencian aspectos de la práctica pedagógica desarrollada por la docente a partir de tres estudiantes que interactúan, se expresan y reaccionan ante el aprendizaje de la lectoescritura. Se reconoce a la docente como una alfabetizadora de éxito, y se destaca en el estudio la relevancia metodológica de su acción a partir de la comprensión de cómo el proceso de aprender a leer en la lectoescritura puede concebirse en una perspectiva discursiva.

Palabras clave: Alfabetización. Rutina. Enseñanza-Aprendizaje. Discurso.

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo compreender como o processo de ensino¹ e aprendizado da leitura na alfabetização pode ser concebido a partir de uma perspectiva discursiva – a de uma professora “alfabetizadora bem-sucedida” (GOULART, 2011). A análise, baseada nas observações realizadas em sala de aula e nos diálogos com a professora, está organizada em duas dimensões interpretativas: i) nos estudos sobre aspectos cognitivos, culturais e sociais da leitura, na concepção de linguagem e enunciado, a partir da compreensão da teoria bakhtiniana de que a linguagem é uma atividade vinculada à dimensão da vida, e não somente um sistema abstrato; e ii) na prática pedagógica desenvolvida pela professora para ensinar a ler, por meio de estratégias e recursos utilizados pelos/as estudantes para a compreensão dos textos escritos.

Considero, com Cecília Goulart (2011), que o descritor “alfabetizadora bem-sucedida” refere-se à professora que elege como foco do seu trabalho pedagógico a produção de linguagem como prática contextualizada, social, humana e histórica, impregnada de sentidos, valores e emoções; portanto, articula-se à perspectiva da teoria bakhtiniana. Ainda assim, sua ação pedagógica mantém relação com sua diversificada trajetória profissional, considerando o estudo, a aprendizagem, as construções e as desconstruções de saberes como indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Como consequência, o material pedagógico escolhido para o ensino da leitura é rico, diversificado, abrange

diferentes temas, autores/as, áreas de conhecimento e estilos, com a finalidade de ampliar o conhecimento, proporcionando outros modos de inserção social das crianças na cultura, o que possibilita descobertas e soluções para o aprendizado.

Com base em Paulo Freire, considero que “o ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra” (FREIRE, 1990, p. 66). Complementado por Isabel Frade, na perspectiva de que a “leitura da palavra e a leitura do mundo cruzam-se num mesmo processo intelectual do alfabetizado, ou melhor, a leitura da palavra é a atualização da leitura do mundo” (FRADE, 2003, p. 123). Como suporte da observação, algumas indagações constituíram-se como pontos de partida para o trabalho de campo: que textos são lidos em sala de aula? Quem propõe os textos? Qual a origem desses textos? Que estratégias de leituras são desenvolvidas pela professora com os/as estudantes? Como são realizadas as leituras dos textos? Que objetivos são estabelecidos pelos/as estudantes e pela professora para o trabalho pedagógico com o texto? E, por fim, como realizar uma abordagem teórico-metodológica, fundamentada na concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin (1999).

Como orientação teórica deste estudo opto por utilizar o termo ‘modos de ensinar’, em vez de ‘métodos de ensino’, a fim de fazer referência às escolhas metodológicas da professora para a potencialização do ensino. Tal escolha mantém relação com a contemporaneidade, na medida em que a palavra método associa-se mais ao processo, na execução de uma tarefa, com regras e formas previamente definidas, com pouco ou nenhum espaço à criatividade e à autonomia dos/as estudantes, também se relacionando à crítica freireana à educação bancária. Nessa perspectiva, investigo o entrecruzamento das atividades propostas em sala de aula desde o processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura na turma de alfabetização, a fim de compreender aspectos de como a professora ensina a ler e do modo como as crianças aprendem, como um convite para se pensar outros caminhos possíveis e realizáveis de um fazer pedagógico.

Após esta introdução, divido o artigo em três seções: na primeira, discorro sobre os sujeitos e o local da pesquisa; em seguida, sobre os modos de aprender e ensinar a ler; e, por fim, discorro sobre algumas práticas pedagógicas e estratégias utilizadas pela professora para o ensino da leitura, assim como os recursos utilizados pelos/as estudantes no aprendizado e na compreensão dos textos.

A organização do cotidiano da turma de alfabetização

A turma escolhida para observação foi a da professora Alicia², composta por 20 estudantes, sendo nove meninas e 11 meninos. Os/As 20 estudantes eram oriundos/as de escolas diferentes, com propostas de ensino diversas, e chegaram à Escola X com diferentes conhecimentos, o que proporcionava uma troca rica de saberes.

Heraldo Vianna (2003) afirma que a sala de aula apresenta a formação profissional do/a professor/a, suas prioridades no ensino, seus conhecimentos, suas predileções, transmitindo sua personalidade. Consiste num espaço de possibilidades de aprendizagens diversas que promove o desenvolvimento de habilidades específicas, geradoras de novas competências para provocar nos/as estudantes novas atitudes, valores e despertar interesse no processo de ensino e de aprendizagem.

A sala de Alicia proporcionava um ambiente de apoio à aprendizagem com materiais diversos: letras de borracha, tampinhas, tampinhas de garrafas *pet*, jogos diversos, blocos lógicos, material dourado, caixa de dinheiro e moedas falsas, um globo terrestre, entre muitos outros, com o objetivo de estimular a curiosidade à aprendizagem. Na parede havia quatro mapas diversos e também desenhos dos/as estudantes, valorizando suas produções. Uma lista com o nome dos/as discentes e da professora consistia num dos recursos mais utilizados para o aprendizado da leitura e da escrita.

O principiar de um novo ciclo para esses/as estudantes³ era possível de ser observado: a turma mostrava-se dispersa, pouco conhecedora da organização de uma rotina escolar. Crianças com excesso de material, como canetinhas coloridas, lapiseiras, borrachas, colas coloridas, pregadores de papel, clipes ornamentados, estojos, além de brinquedos que traziam de casa. Tais materiais acabavam por distrair e dispersar os/as estudantes que compunham a turma. Além disso, as conversas paralelas eram constantes. Alicia, com frequência, chamava a atenção das crianças quanto à organização desses materiais, ajudava-os/as a guardá-los e estabelecia o que era ou não permitido levar para sala de aula.

O trabalho de Alicia não se resumia ao campo intelectual, era também de caráter físico. Ela parecia ser, em muitos momentos, rigorosa com relação à ordem e organização da sala e das crianças, fazendo parecer que, por vezes, dedicava muito tempo a conversas sobre a situação. No entanto, o mesmo sentido de organização era também levado para a dimensão pedagógica do seu trabalho: aos cadernos e às folhas de exercícios preparados para os/as estudantes.

As crianças aprenderam que deveriam seguir uma rotina diária: retirar a agenda da pasta, pegar o material necessário para o estudo, colocar a pasta embaixo da mesa, abrir a agenda e mostrá-la à Alicia caso houvesse algum recado a ser lido, anotar ou colar de forma organizada e limpa os bilhetes dentro da agenda, fazer alguma anotação relativa ao dever de casa ou à solicitação de algum material. Ao final dessa rotina, os/as estudantes começaram a permanecer mais tempo sentados/as, conversando, aguardando a atividade inicial. É possível afirmar que o trabalho para a organização na sala de aula contribuía para a autonomia, a maturidade e o crescimento cognitivo das crianças.

Após a observação dos/as estudantes em grupo, o acompanhamento das atividades seguiu próximo a três crianças com pouco conhecimento dos sistemas alfabético e numérico, em atividades pedagógicas desenvolvidas na sala, a fim de verificar os conhecimentos que os/as estudantes explicitavam. Como o propósito de intensificar a compreensão dos

aspectos das práticas de ensino da leitura, Heraldo Vianna afirma que “a atenção seletiva deve fazer parte da metodologia de trabalho do observador” (VIANNA, 2003, p. 89); assim, selecionei as três crianças: Elisa, Thalyta e Thiago⁴.

Estratégias e recursos utilizados na aprendizagem

Nesta seção apresento como as crianças enunciaram o processo de aprendizagem, valendo-me das transcrições do diário de campo – TDC (2012). Elisa, a discente mais nova da turma, iniciou o processo de alfabetização aos cinco anos e dez meses. Mostrava-se comunicativa, inquieta e imatura, tanto nas relações com os/as colegas quanto no que diz respeito à postura para o aprendizado. Não externava conhecimento sobre as letras do alfabeto nem sobre os números. Distraía-se com facilidade, recorrendo aos objetos para brincar: lápis, borracha, materiais individuais ou o lanche, por exemplo.

Sobre a postura de Elisa nas atividades didáticas relacionadas ao aprendizado da leitura, ela mostrava-se inquieta, não conseguindo concentrar-se para escrever, pois acreditava que deveria atender às normas ortográficas da língua. Por isso, tentava copiar dos/as colegas/as, mas desistia e não se conformava, demonstrando um sentimento de fúria por não ter conseguido fazer a atividade. Um exemplo pode ser observado na proposta de leitura de uma parlenda, da qual Elisa escolheu a expressão ‘panela no fogo’ para escrever:

Elisa: É P? Depois vem A, né?

Mediação: – *O que você acha?*

Elisa: *Eu acho que é.*

Mediação: *Hum... E depois?*

Elisa: *Ah, não sei...*

Mediação: *Pensa, Elisa: panela.*

Elisa: *R?*

Mediação: *R, Elisa? Eu disse paRela? Ou paNela?*

Elisa: *Ne!*

[Alicia, circulando pela sala, atenta aos estudantes, refere-se à Elisa]:

Alicia: Vamos, Elisa, panela, lembra como se escreve? Veja na lista de amigos qual começa com PA. Vai tentando, e depois vamos ver juntas isso, no quadro. Espera só um pouco para os outros terminarem, mas vai pensando, Elisa! (TDC, 2012).

Visava-se neste momento que as crianças refletissem sobre o processo de leitura e da construção da escrita. Observei que, como forma de atender à norma da língua, Elisa

copiou a parênta na íntegra, na contracapa da agenda, para deixá-la pronta para o trabalho de reescrita em sala de aula, que seria realizado sem o apoio do texto escrito ofertado pela professora. Muito embora tenha pensado que essa ação poderia configurar-se como uma estratégia de Elisa para aprender a escrever, ela ainda atenderia ao seu objetivo: o de escrever corretamente conforme queria. Comuniquei à Alicia sobre o ocorrido que, a fim de não desqualificá-la, assumindo uma postura dialógica, explicou o porquê de aquela atitude não contribuir para a sua aprendizagem, pois as dúvidas sobre as letras a serem usadas para a escrita a levariam à aprendizagem da leitura.

Elisa passou a tornar-se mais confiante e a demonstrar mais autonomia quando começou a pensar no texto e também a questioná-lo. Alicia afirmava que tal atitude representava um grande avanço para Elisa, pois acreditava que assim a estudante aprenderia. De modo processual, Elisa começou a ler e a lembrar-se dos sons das letras que faziam parte de outras palavras, indagando sobre os acertos de suas associações. Essa ação de Elisa provocou uma mudança de percepção quanto ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois as dúvidas passaram a ser sinal de conhecimento e não mais de fracasso.

Thalyta, com seis anos e cinco meses, estava no início do processo de alfabetização e mostrava-se muito tímida e quieta na escola. Observava a turma, tentando resolver suas dúvidas e medos sozinha, demonstrando, por vezes, receio de integrar-se. Assim como Elisa, Thalyta chegou à escola sem demonstrar conhecimento das letras do alfabeto e dos números. Durante a realização das atividades, necessitava de orientação, em decorrência da insegurança, e por vezes ficava nervosa e chorava. Não conseguia concentrar-se para pensar na atividade, impedindo a conclusão dos trabalhos de leitura e de escrita. A professora Alicia preocupava-se com as atitudes de Thalyta e costumava conversar, incentivando-a a manter-se calma, pois essa postura colaboraria para o seu aprendizado. Gradualmente, Thalyta mostrava-se mais desvolta e também mais curiosa com relação à aprendizagem. Alicia indicou aos responsáveis leituras específicas para estimular o conhecimento, potencializando a confiança de Thalyta na sala de aula por meio da participação na atividade de chamada no quadro de nomes⁵.

Como estratégia didática para o aprendizado da leitura nessa atividade, Alicia falava em voz alta o nome de um/a estudante da turma e o/a escolhido/a a participar apontava na listagem dos nomes aquele mencionado pela professora. Em seguida, o/a discente lia o nome do/a colega – por vezes, com auxílio de outros/as colegas – e declarava o número indicando o nome escolhido. Segue descrita a participação de Thalyta:

Alicia: *Procure na lista, Thalyta, o nome Amanda.*

[Thalyta apontou para o nome *Alysom*].

Alicia: *Thalyta, vamos ler juntas o nome que você apontou? E depois do A?*

[Alicia apontou para a segunda letra, *L*, e a pronunciou].

Alicia: *Eu disse Amanda, aqui está Alysom.*

[Thalyta não disse nada].

Alicia: *Turma, que nome está escrito aqui?*

Turma em coro: *Alysom!*

[Alicia então leu novamente o nome, olhando para Thalyta e apontando para as letras].

Alicia: *Agora, Thalyta, procure o nome Thiago. Presta atenção, que começa com a mesma letra que o seu nome, hein?*

[Thalyta apontou para o nome e o sobrenome, e leu-os com o auxílio do colega Thiago].

Alicia: *E qual número está na frente do nome do Thiago? O dezenove, Thalyta! Vamos contar comigo todos os números da lista de chamada? Eles indicam quantos estudantes tem na nossa turma, sabiam?*

[Apontou números, nomes e leu toda a lista junto com Thalyta] (TDC, 2012).

Os avanços de Thalyta eram mais lentos, mas ela começava a conversar com os/as colegas e demonstrava menos nervosismo em sala. Alicia estabeleceu maior cuidado em relação à sensibilidade e à timidez da discente, ao mesmo tempo em que a impulsionava a superar seus limites. Assim, no decorrer do ano, Thalyta começou a arriscar mais nas atividades, deixando de considerar o medo como algo pungente.

Thiago, com cinco anos e 11 meses no início do processo de aprendizagem, solicitava da professora atenção em tempo integral, mostrando-se inseguro durante a aula. O medo de errar impedia-o de lançar-se ou arriscar-se sozinho nas hipóteses que o levariam à aprendizagem. Por meio de um olhar, buscava a aprovação de quem o orientava, deixando transparecer o medo de escrever errado e parando de fazê-lo quando sozinho. Entretanto, Alicia incentivava-o, pois queria vê-lo pensando em como escrever as palavras e ainda, fazer com que acreditasse em seu saber prévio à entrada na turma. Chamava a atenção seu desconhecimento do sistema numérico, em pequenas atividades com o sistema monetário. Sobre a aprendizagem da leitura, apesar de sua pouca confiança, Thiago era o aluno que mais levantava hipóteses sobre o processo. Como exemplo, segue a atividade de leitura da poesia *As borboletas*, do livro *A arca de Noé*, de autoria de Vinícius de Moraes:

[Alicia solicita que os/as estudantes abram o livro na p. 50].

Thiago: *Não estou achando.* Alicia: *Procure no índice. Procure a palavra As.*

Thiago: *Achei, aqui!*

Alicia: *Essa poesia começa com As e depois, na outra palavra está, escrito es (aponta com o dedo a palavra seguinte). Depois do As, você precisa procurar a palavra borboleta; começa com que letra?*

Thiago: *O? O?*

Alicia: *BORboleta, começa com O, Thiago? Tem certeza?*

Thiago: *[pausa] B e O?*

Alicia: *Isso! Procura.*

[Um colega auxilia Thiago e abre o livro na página 50].

Alicia: *Quem pode ler pra mim o título do poema?*

[Muitos se oferecem, mas Alicia escolhe Thiago para ler somente o título].

Thiago: *As borboletas.*

[O tom de voz baixo na leitura do título demonstra o receio de estar errado].

Alicia: *Vamos marcar o título e o número da página.*

Outro aluno diz: *Eu descobri que As Borboletas começa com As e termina com as.*

Alicia: *É verdade.*

[Alicia começa a ler a poesia e pede que todos acompanhem com o dedo. Thiago acompanha com o dedo, mas fala o tempo todo, bem baixinho]

Thiago: *Eu não sei ler... Eu não sei ler... Eu não sei ler... Eu não sei ler...*

[Alicia continua a leitura e, ao final da poesia, recomeça o processo, repetindo-o para explorar o texto].

Alicia: *Borboleta começa com que letra, Thiago?*

Thiago: *B.*

Alicia: *Depois do B, vem que letra?*

Thiago: *O.*

Alicia: *Então, agora leia!*

[Thiago aponta com incerteza para a palavra e sem nenhum entusiasmo faz a leitura].

Thiago: *Borboleta.*

Alicia: *Isso! Agora grifa com a canetinha amarela a palavra borboleta. Viu, você já sabe ler algumas palavras.*

[Ele grifa somente borbo].

Alicia: *E o restante da palavra?*

Thiago: *Não sei...*

Alicia: *Grifa a palavra toda.*

[Alicia corre o dedo sobre a palavra, e ele grifa, sem muita certeza do que está fazendo. A conversa continua com as outras crianças, mas Thiago continua falando].

Thiago: *Eu não vou ler, eu não sei ler, porque eu não sei ler...* (TDC, 2012).

Apesar de afirmar não saber ler e escrever, na primeira proposta de leitura da par-lenda *Dedo mindinho, seu vizinho, pai de todos, mata piolho*, Thiago conseguiu organizar as frases corretamente; quando leu para Alicia palavras isoladas do texto, apresentou mui-tas relações entre letra/som, embora com auxílio. Tornava-se claro que Thiago pensava em estratégias para conseguir ler.

No processo de ensino-aprendizagem, Alicia colocava-se no papel de mediadora e orientadora dos/as estudantes, buscando compreender as correlações, interlocuções e ações que as crianças realizavam no processo de aprendizagem da leitura. Como afirma Ana Luíza Smolka (1989), a atividade da leitura tem seu cerne nas interações sociais, e a linguagem é constituída a partir dessas múltiplas inter-relações, de características incom-pletas e inacabadas. Nesse sentido, é possível observar que Alicia vinculava a dimensão da vida e da relação com o outro na sua ação pedagógica, adensando o que João Geraldi explica, fundamentado nos estudos de Mikhail Bakhtin:

não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nesta relação ambos aprendem (GERALDI, 2013 p. 27).

Nessas interações, as crianças, como interlocutoras e protagonistas, se constituí-ram como sujeitos leitores. Ainda assim, é necessário lembrar que Geraldi (2011) chama a atenção para a importância das relações de reconhecimento da alteridade da teoria bakhtiniana, pois cada eu individual constitui-se através/com o outro, num movimento de reflexão e refração simultâneos.

Por exemplo, *a roda de notícias (roda, como era denominada pelos/as estudantes e a professora)* constituiu-se como outra atividade vivenciada em sala de aula, podendo ser considerada como um espaço para interlocução com elevado potencial de interação social, atendendo ao objetivo da aprendizagem, da leitura e da escrita. Na proposta, as famílias participavam em casa, junto às crianças, na escolha de uma notícia – em revistas, jornais, internet ou qualquer outro meio de informação escrita – para compartilhar com os/as colegas em sala de aula.

A orientação de Alicia na escolha da notícia era clara, seguindo os preceitos de Angela Kleiman (1989), no que se refere à estratégia de regulação e reflexão sobre a cog-nição do/a leitor/a, ou seja, para uma relação de metacognição. A metacognição é uma

atividade utilizada na leitura, que levará à formulação de hipóteses sobre palavras e frases relacionadas a um texto, o que, conseqüentemente, levará a novas formulações de objetivos, de acordo com a compreensão da leitura. Especialistas na área de leitura afirmam que são vários processos de leitura ativos tanto quanto a quantidade de objetivos definidos pelo leitor (KLEIMAN, 1989). Com tal objetivo, a professora estabelecia os critérios para a seleção das notícias, sendo que os/as estudantes deveriam informar a fonte consultada, a data (escritas pelo/a aluno/a), saber ler o título e explicá-lo. A seguir, segue o relato sobre uma *roda*.

Após a organização das crianças em círculo no chão, Alicia comentava sobre a importância de ler o jornal e de ver o telejornal para não perder as novidades e os acontecimentos da semana. Em seguida, apresentava para a turma uma matéria que ela havia lido em um jornal da companhia aérea pela qual viajou. Tratava-se de uma entrevista com o escritor e ilustrador Ziraldo, que acabara de completar 80 anos de idade. Os/As estudantes falavam das notícias que trouxeram. Um deles mostrou uma imagem com uma pequena legenda sobre um ninho de gaviões encontrado em árvore de um bairro movimentado no Rio de Janeiro; outro estudante falou sobre a *Turma da Praia*, do jornal *Globinho*, que mostrou craques mirins do futevôlei. Eram variadas as temáticas: informações meteorológicas da semana, a polêmica sobre pintinhos coloridos, entre outras notícias.

Sobre os/as estudantes analisados/as, importa ressaltar que Elisa falou sobre os 100 anos do Pão de Açúcar e levou para a roda um cartaz que explicava o funcionamento do bondinho, ambas as notícias retiradas do jornal *O Globo*. Thalyta e Thiago, porém, não trouxeram notícias neste dia. Alicia chamou atenção dos dois, explicando a importância do cumprimento da tarefa, da leitura em casa com um/a responsável para, posteriormente, socializar com os/as colegas.

Nas ações pedagógicas que Alicia propôs aos/às estudantes, era perceptível a diversidade de atividades que auxiliavam tanto na compreensão da leitura quanto na aproximação com o texto escrito. A roda, com base nos estudos de Angela Kleiman (1989) e Frank Smith (1989), pode ser considerada como uma atividade pedagógica que proporciona aos/às estudantes novas habilidades e estratégias para que iniciem a compreensão sobre as características peculiares de cada texto: a forma com que este apresenta-se ao/à leitor/a, sua organização, enfim, os diferentes detalhes que determinam as variações nas estruturas composicionais dos gêneros discursivos – um texto de caráter narrativo, propagandístico, informativo, do tipo bilhete, quadrinha ou história.

Alicia também corrigia os/as estudantes quando falavam palavras erradas ou conjugavam verbos de forma inadequada. O ambiente proporcionado pela professora na sala de aula fazia com que os/as estudantes compreendessem que o erro era parte do processo. Logo, o erro do/a outro/a era entendido com respeito. A turma, enquanto coletivo, começou a compreender que, para que o aprendizado ocorresse, a relação ocorreria num processo mediado por hipóteses – corretas ou passíveis de serem refutadas – entre os/as

estudantes e a professora. Ressalta-se que Elisa mostrava-se mais curiosa, desenvolta ao falar e interessava-se mais em aprender sobre a organização e o funcionamento da língua.

Tornar-se sujeito: a significação da relação ensino-aprendizagem

Compreender os significados das palavras através de simples classificações gramaticais ou de seu sentido estrito, absoluto, distante dos sujeitos e discursos sociais é tarefa impossível para aqueles/as que têm a concepção da linguagem como atividade discursiva. O contexto é parte fundamental da compreensão e da percepção que a linguagem é viva, não permitindo o seu aprisionamento. Ela extrapola as classificações do estudo da linguística focalizada somente na forma, de modo que assumo como aposta, neste artigo, a língua em ação, ou seja, na relação com os sujeitos sociais e suas histórias de vida.

Em seguida, apresento a entrevista realizada com as três crianças para o estudo em questão. Nesta fase, Elisa, Thalyta e Thiago evidenciaram a compreensão de diversos textos escritos: cardápios, livros diversos, folha de cheque, lista de compras, notas de mercado, propagandas de produtos diversos, DVDs, bilhetes, adesivos com logomarcas escritas, embalagens de xampu, sucos, biscoitos:

Thiago: *Qual o nome daquilo mesmo?*

Entrevistadora: *Vocês sabem o que é isso?*

Elisa: *Negócio de mercado.*

Thiago: *Eu tenho esse!* [Referindo-se a um DVD]

Entrevistadora: *Você tem esse?!*

Thiago: *Tenho, Chaves é o DVD.*

Elisa: *A gente pode, olha aqui* [mostrando no livro], *a gente pode, e aqui, a gente não pode. É um livro* [Elisa começa a ler].

Thiago: *Outro DVD, eu tinha esse, mas não sei aonde foi parar...*

Entrevistadora: *Tá escrito isso aí? Tá escrito o quê no título do livro?* [referência da entrevistadora à Elisa].

Elisa: *A gente pode, e aqui* [vira o livro ao contrário] *a gente não pode ... hum ...* [Elisa lê um pouco mais do livro]. *É o que a gente pode e não pode fazer.*

Thalyta: *Tem mais coisa, olha esse aqui, olha negócio do banco!*

Elisa: *Ela tá maluca! Não vai pagar suas contas?!?* [Elisa indaga a entrevistadora]

Thiago: *O que é isso aqui? Negócio de comida.*

Thalyta: *É, é, é, cardápio!*

Entrevistadora: *O que mais vocês podem ler pra mim?*

Elisa: *Vou ler o livro de piadinhas, Ana Maria Machado, p-i-a-d-i-n-h-a-s, qual lado da galinha tem mais pena?*

Entrevistadora: *Vocês sabem o que é piadinhas?*

Thalyta: *Contando piadas... [inventa uma e conta]*

Entrevistadora: *O que você quer ler, Thalyta?*

Thalyta: *A revista da Turma da Mônica! [Em leitura pausada]: – Tur-ma da MÔ-ni-ca, Turma da Mônica!*

Entrevistadora: *Você consegue ler a revistinha da Turma da Mônica?*

Thalyta: *Claro! É fácil!*

Entrevistadora: *Por quê?*

Thalyta: *Porque é uma história, tem o desenho da Turma da Mônica e não é um livro, tem esses quadradinhos aqui e tem quadrinho que não tem letra.*

Entrevistadora: *Thiago você conhece esse garoto aqui?*

Thiago: *É Neymar... [sorri]*

Thiago e Thalyta: *Sou mais um menino feliz brincando, e jogo bola, e é [...] [as crianças seguem lendo juntos, de forma pausada].*

Elisa: *Sou mais um menino feliz brincando de jogar bola. Essa é nossa vida, esse é nosso clube. [a leitura é fluida, sem pausas, e na segunda frase, pode ser ouvida a entonação da propaganda da televisão. Em seguida, Thiago diz o nome da marca de um telefone]. (TDC, 2012).*

No episódio narrado, pode-se verificar a linguagem como atividade humana, articulada ao contexto social. As crianças relatam suas vivências, socializam-nas, aprendem e ensinam. Smolka (1989) detalha a relevância do contexto social, a partir do conceito de atividade humana de modo mais abrangente, que implica a concepção de materialidade, ligada à estrutura e à organicidade dos sujeitos corpóreos. Para a autora, a mobilidade está relacionada ao dinamismo e ao modo de funcionamento orgânico; enquanto que a mediação refere-se às relações interpessoais com o mundo, por meio das pessoas e seus pares; e, por fim, o processo de transformação, ligado à construção e produção sócio-histórica do sujeito. O que se pode considerar é que o aprendizado “só ocorre e tem sentido na concretude das relações interindividuais cotidianas, na dinâmica dessas relações, na interação social e com a mediação” (SMOLKA, 1989, p. 27). Em síntese, o conhecimento de mundo e os conhecimentos prévios dos indivíduos constituem-se, para o aprendizado da leitura, em inferências e conversas com mediadores e pares, cuja configuração ocorre no existir, nos ambientes culturais e sociais, motivados também pelos recursos visuais, relativos às vivências de cada criança.

Outros espaços de socialização do conhecimento ampliaram a vivência das crianças. Na biblioteca da escola, o contato com uma diversidade de livros para leitura, autores diversos, com livre acesso e manuseio, configuraram-se como oportunidade para o desenvolvimento da linguagem e da ampliação do vocabulário, atuando como suportes indispensáveis no processo aprendizagem da leitura. Ainda assim, com Magda Soares (2001), alerta para o papel de relevo de Alicia como professora-leitora capaz de apresentar aos/as estudantes os diversos gêneros literários, as possibilidades da estrutura de livros em prosa, versos, contos, crônicas, fábulas, romances, além das ilustrações. Para a teórica, professoras-leitoras que conhecem e orientam crianças, de modo a sensibilizá-las para a literatura, oportunizam o pensar do uso da língua, o trabalho com a habilidade de compreensão da leitura, abrem a possibilidade para que os/as estudantes levantem hipóteses sobre a aprendizagem, a partir de caminhos possíveis da história.

Sobre o levantamento de hipóteses para o aprendizado da escrita a partir da leitura, Alicia optou por textos conhecidos pelos/as estudantes e por eles/elas memorizados. O trabalho da professora com um poema se deu de diversas formas, em momentos repetidos, explorando o que surgia em sala de aula. O cartaz com a escrita do texto ficava exposto, de forma visível para todos.

A atividade de reescrita, que no caso referia-se à escrita de uma parlenda, pode ser dividida, para fins didáticos neste texto, em dois momentos. Em um primeiro momento, no qual eram exploradas as diversas formas de leitura com os/as estudantes, Alicia lia e relia o texto com as crianças, apontando o dedo para cada letra/sílaba, solicitando, posteriormente, que alguns/mas estudantes também seguissem o mesmo processo. Logo, os/as estudantes liam e apontavam com o dedo o que estavam lendo. Muitos/as apontavam em direção a outras palavras, e Alicia os/as corrigia: falava o nome da letra/palavra e algumas vezes pedia que outros/as colegas fossem ajudar. Não havia permissão para que outro/a aluno/a lesse na vez do/a colega/a, mas sim, colaboração. Alicia explicava sobre a necessidade de respeito ao tempo de leitura de cada estudante.

Alicia defendia aquele momento como sendo de preocupação com a relação fonema/grafema para as crianças, pois apontar o dedo para as letras/sílabas posteriormente auxiliaria na reescrita, com relação à quantidade de letras em cada palavra. Assim, a fala, comumente concebida como um bloco, ganhava sentido por meio da sua divisão em palavras. A reescrita, realizada no caderno de desenho pelos/as estudantes, contava com a poesia impressa, e Alicia iniciava o processo pelo recorte de cada verso do poema. Em seguida, os/as estudantes embaralhavam-nos e Alicia solicitava que colassem os versos em outra folha de papel, de acordo com a ordem da parlenda fixada no quadro.

Com o apoio visual do texto exposto no quadro, os/as estudantes buscavam organizar os versos da parlenda corretamente, recurso nomeado por Smith como “identificação mediada e imediata das palavras” (SMITH, 1989, p. 181). Dessa maneira, as crianças eram levadas a analisar as características visuais do texto com auxílio visual ou a mediação

de um/a adulto/a. Isso consiste em mais uma das estratégias que o/a leitor/a utiliza para aprender a ler as especificidades do sistema alfabético, de modo contextualizado. Diferentemente de exercícios repetitivos para descobrir rimas ou emparelhar palavras com sons semelhantes, os/as estudantes atuavam no contexto de aprendizagem refletindo sobre a organização da escrita alfabética.

Num segundo momento, Alicia propôs aos/as estudantes a reescrita do poema, sem que olhassem o cartaz: assim, dobrava-o e os desafiava a escrever. O texto de Thalyta foi construído do seguinte modo: *“Batatinha qudo nace/ Esparrama pelo são/ Mamã zinha qudo dorme/ Bota a mão no corasão”*. Thalyta conseguiu finalizar a atividade com pouca interferência e, ao terminar a produção da escrita, leu em voz alta o poema, indicando com o dedo as palavras. Ao final da leitura, em diálogo com a observadora, sorriu e disse:

Thalyta: *Eu li, né?*

Observadora participante: *Claro! Você leu tudinho! Está muito esperta lendo as coisas, hein?* (TDC, 2012).

O questionamento de Thalyta pode ser considerado como uma confirmação de sua ação, a partir de um/a adulto/a reconhecido/a por ela como um/a leitor/a experiente, alguém que vinha realizando algumas mediações no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, mais confiante e consciente do processo de apropriação do sistema alfabético, dos códigos linguísticos, das informações visuais e da percepção sonora das letras e das palavras, a estudante compartilhava da satisfação de ter atingido o objetivo proposto. Significativo ressaltar, com Smolka (1989), a importância da dinâmica do/a mediador/a à aprendizagem.

Além da atividade com os textos trabalhados com os/as estudantes, Alicia utilizou textos não estudados previamente por eles/elas. Como exemplo, descrevo a atividade de leitura e escrita, como um ditado de palavras, a partir das histórias *Chapeuzinho Vermelho* e *João e Maria*. No primeiro exemplo, há o desenvolvimento de Elisa; em seguida, o de Thiago:

“1 GELEIA

2 BOLO

3 BISCOITO

4 BRIGADEIRO

5 MAÇÃ

6 REMEDIO” (o acento foi feito pela professora) (Elisa, 2012)

“JOÃO E MARIA

COMO ERA A CASA DA BRUXA

PAREDE: ERAM DE UELFEL (anotação da professora: COPIOU DO COLEGA)

TELHADO: ERE DE CASIA

CHAMINÉ: ERE DE CHOLATE

PORTA: ERA DE MARIANOLE

JANELA: ERA DE BISTO

JARDIM: ERA DE SOVT” (Thiago, 2012)

Com relação às atividades, Alicia os parabenizou e, sobre as observações e ‘erros’ nos trabalhos dos/as estudantes, sustentou que o elogio não significa que estejam todos corretos ou que nós não tenhamos percebido essas escritas diferentes, mas significa a valorização do que cada estudante consegue fazer sozinho/a. A professora foi enfática em afirmar o ‘erro’ como parte da construção do sistema alfabético, pois a apropriação da escrita demanda que sejam levantadas hipóteses e estas se constroem de modos diversos e em tempos distintos. Afinal, a relação letra/som não é biunívoca na língua portuguesa, isto é, nem sempre a cada letra corresponde um só som ou vice-versa.

O trabalho pedagógico de Alicia pode ser caracterizado como dialógico: de constante interação com as crianças e de respeito. A professora tanto atuou por meio de acordos com os/as estudantes buscando sua participação na decisão da ação pedagógica – o que a qualifica como uma professora democrática – quanto determina limites e regras a serem respeitados em sala de aula. Com vistas a ampliar as possibilidades de aprendizado, Alicia oferecia alternativas de ensino, pois se mostrava atenta às dificuldades de cada estudante. Ainda assim, mantinha engajamento nos movimentos relacionados à educação e posicionava-se politicamente em termos de respeito às diferenças culturais, às possibilidades de acesso aos bens materiais e simbólicos, oportunizando o trabalho pedagógico por meio dos contextos nos quais a criança inseria-se, abrindo ainda uma janela de oportunidades para o conhecimento de outros cenários. Desse modo, suas aulas carregavam a discussão de valores, de sentimentos, a relação dos sujeitos com seus bairros (na perspectiva de pertencimento), assim como com a cidade e a escola.

Desse modo, a atuação de Alicia confirma que há outros caminhos, não lineares, a serem explorados no processo de ensino-aprendizado, pois ao final do ano letivo, os/as três estudantes liam. Por mais que o conhecimento precise de um direcionamento, como afirmado por Paulo Freire (1987) e Carlos Alberto Faraco (2012), a criança pode, inicialmente, ter apreensões intuitivas, no entanto é fundamental sistematizá-las em momento adequado. Segundo Freire, a verdadeira educação, assumida como caráter libertador, é diretiva e deve estar ligada ao processo de compreensão e superação da realidade, através da tomada de consciência crítica dessa realidade.

Considerações finais

Alicia desenvolveu um programa de alfabetização que tomava os textos orais e escritos como ponto de partida, seguindo deles para a análise dos seus sentidos e de suas características estruturais. O material utilizado com os/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem abrangeu uma diversidade de temas e contextos sociais. Diversos foram os momentos de leitura: na turma, privilegiando as interações sociais, e também fora do espaço escolar. Ou seja, o ensino-aprendizado da leitura e da escrita vinculava-se à dimensão da vida, na relação com o outro, através da presença da oralidade como espaço de interlocução.

Os objetivos da ação pedagógica eram claros para o acesso ao mundo letrado, entretanto, abertos às possibilidades de reorganização pedagógica do planejamento, a partir de novos materiais e sugestões que surgiam nos momentos de interação e de participação das crianças.

Num cenário de diferenças culturais, Alicia apresentava aos/as estudantes materiais desconhecidos por muitos/as; por exemplo, imagens de exposições realizadas no Centro Cultural do Banco do Brasil, buscando instigar a aprendizagem e o conhecimento. Por meio de estratégias aparentemente simples – como um álbum de figurinhas para ser explorado em sala de aula –, mas pensadas e planejadas, Alicia despertava o interesse nos/nas que ainda não demonstravam desejo de aprender, enriquecendo o processo dos/as demais estudantes.

É válido reforçar que todos/as os/as estudantes terminaram o ano lendo e escrevendo: uns/umas lendo de modo vagaroso, outros/as escrevendo melhor do que liam, ou lendo com mais destreza do que escreviam. Garantidos pelo respeito da professora e dos/as colegas, os gostos começaram a evidenciar-se: uns/umas estudantes pela linguagem, outros/as pela matemática e ainda pelas ciências, elemento que aponta para a pluralidade de materiais trabalhados pela professora. De outro modo, ressalto a coragem dos/as estudantes, que, incentivados/as e provocados/as pela professora, apropriaram-se da escrita, percebendo seu uso e sua função.

Recebido em: 10/08/2022; Aprovado em: 31/10/2022.

Notas

- 1 Considero o ato de ensinar e o de aprender indissociáveis, sem que um se sobreponha a outro; no entanto, por uma questão metodológica e pelo enfoque da pesquisa, darei maior ênfase ao ato de ensinar.
- 2 Nome fictício.

- 3 A opção pelo uso do descritor *estudante* para qualificar os/as jovens aprendizes consiste numa opção da professora, que o considera a partir de uma perspectiva ativa do ato de apreender e mantém relação com o compromisso desses/as com a aprendizagem ao longo da vida. No caso específico, diz respeito ao conhecimento escolar.
- 4 Nomes fictícios.
- 5 Esta atividade organiza os nomes dos/as estudantes e da professora em ordem alfabética e numérica.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CASTRO, Tatiana. *Diário de campo*. Rio de Janeiro, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FRADE, Isabel. Alfabetização hoje: onde estão os métodos. *Presença pedagógica*, v. 9, n. 50, p. 17-29, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A alfabetização como elemento de formação da cidadania*. Série Eventos. São Paulo: Cortez, 1987.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Ronaldo. *Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GERALDI, João Wanderley *et al.* Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, Selma & DAMIANOVIC, Maria Cristina. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes, 2011. p. 129-151.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor; aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. São Paulo: Artes Médicas, 1989.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2011.
- VIANNA, Heraldo Marelim. Observação na escola. In: VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003. p. 73-103.

RETRATOS DA
ESCOLA

► DOCUMENTO



Nota pública sobre equipe de transição de governo

O Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE é um fórum da sociedade civil organizada, que reúne 46 entidades representativas do campo educacional e, desde 2017, com capilaridade e legitimidade, tem sido polo de resistência contra o golpe e a prisão do presidente Lula e em favor da superação do fascismo e autoritarismo, com vistas à retomada de um projeto democrático para a educação e o país.

Desde o início da organização da equipe de transição o FNPE tem buscado interagir com os atores políticos do processo para participar e contribuir ativamente nesta travessia, considerando para tanto, de forma central, a importância de compor o Gabinete de Transição de Governo e seus Grupos Técnicos.

Em todas as rodadas de conversas foi ratificado que o FNPE e suas entidades têm uma base de princípios, diretrizes e estratégias político-pedagógicas que serão sempre reforçadas por suas entidades na proposição e condução das políticas públicas educacionais. O documento Final da CONAPE 2022 e a Carta de Natal1, aprovados na Plenária Final da conferência, reafirmam estas concepções e proposições visando à redemocratização do Estado e de suas políticas educacionais, documentos que já são de domínio do Gabinete de Transição.

O FNPE, portanto, reafirma que seguirá dialogando e à disposição para estabelecer interlocução com o novo governo, tendo como representante o coordenador executivo do FNPE, Heleno Araújo no Grupo Técnico da Educação.

Na mesma direção, tem-se a confirmação pelo Coordenador Henrique Paim de que a equipe coordenadora estabelecerá interlocução com todas nossas representatividades de forma qualificada, assim como recepcionará diagnósticos pertinentes à atuação de cada entidade, permitindo a melhor composição possível de um relatório circunstanciado a ser entregue na transição.

O FNPE tem forte expectativa nesta interação democrática, no diálogo cooperativo e na efetiva participação junto ao Governo Eleito e seu andamento e, assim, orienta que as entidades nacionais do campo educacional possam aguardar relatos mais precisos oriundos de nossa coordenação executiva.

Brasília, 10/11/2022.

Assinam esta manifestação pública:

ABDC – Associação Brasileira do Currículo.

ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização.

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais.

ABEH - Associação Brasileira de Ensino de História.

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros(as).

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

ANPG – Associação Nacional dos Pós-Graduandos.

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História.

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais.

CAMPANHA – Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade.

CFFA – Conselho Federal de Fonoaudiologia.

CFP – Conselho Federal de Psicologia.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

CONFETAM – Confederação Nacional dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal.

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.

CONAM – Confederação Nacional das Associações de Moradores.

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino.

CTB – Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil.

CUT – Central Única dos Trabalhadores.

FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras.

FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação.

FITE – Federação Interestadual de Trabalhadores em Educação Pública.

FITRAENE/NE – Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino Privado do Nordeste.

FORPIBID-RP – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica.

FÓRUMEJA – Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil.

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.

MNEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

MNU – Movimento Negro Unificado.

MST – Movimento dos Sem Terra.

PROIFES – Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

RED ESTRADO – Rede Latino-Americana de Estudos e Políticas sobre Trabalho Docente.

SBENBIO – Associação Brasileira de Ensino de Biologia.

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.

UBM – União Brasileira de Mulheres.

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNE – União Nacional dos Estudantes.

Notas

- 1 Ambos os documentos foram publicados na *Retratos da Escola*, v. 16, n. 35, mai./ago, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45>



Pareceristas *ad hoc* 2022

A Coordenação Editorial e a Equipe Técnica responsáveis pela edição da revista *Retratos da Escola*, agradecem a colaboração de todos/as os/as membros de seu Conselho Editorial, colaboradores/as permanentes e, particularmente, aos/as seguintes pareceristas *ad hoc* pela apreciação crítica e excelência profissional na emissão dos pareceres no ano de 2022.

Ademar de Lima Carvalho	Eliza Bartolozzi Ferreira
Adriana Araújo Pereira Borges	Eloisa Maia Vidal
Adriana Mohr	Erinaldo Vicente Cavalcanti
Alice Happ Botler	Fabiane Lopes de Oliveira
Alvaro Chrispino	Fabio Perboni
Ana Paula Corti	Fabricio Moraes Pereira
Ana Paula da Motta	Felipe de Souza Araujo
Anderson Gonçalves Costa	Fernanda Paulo
Angela Both Chagas	Fernando Gagno Júnior
Ayla Márcia Cordeiro Bizerra	Fernando Guimarães Oliveira da Silva
Bernardo Mattes Caprara	Gabriela Nobre Bins
Bruna Rodrigues Cardoso Miranda	George Almeida Lima
Bruno Gawryszewski	Ginete Cavalcante Nunes
Carlos Bauer	Gisela Eggert Steindel
Carlos Wagner Costa Araújo	Gislei José Scapin
Carmem Sylvia Vidigal Moraes	Gládis Kaercher
Caroline Luísa Ludwig Fuhr	Gustavo Levandoski
Cassia Alessandra Domiciano	Hélida Lança
Chaiane Bukowski	Helma Salla
Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella	Ivan Fortunato
Cláudia Helena dos Santos Araújo	Jean Carlos Miranda
Constantina Xavier	João Roberto Ferreira
Dalva Garcia	Jocemara Triches
Daniel Giordani Vasques	Jónata Ferreira de Moura
Danielle Da Silva Pinheiro Wellichan	José Adelmo Menezes de Oliveira

Darlize Bender	José Alves
Debora Breder	José Carlos
Deise Rocha	José Erildo Lopes Lopes Junior
Diovane de César Resende Resende Ribeiro	José Mateus Bido
Dweison Nunes Souza Silva	Juares Thiesen
Edgard Matiello Júnior	Juçara Maria Dutra Vieira
Ednalvo Apóstolo Campos	Juliana Rodrigues de Oliveira Souza
Elaine Cappellazzo Souto	Kátia Eliane Santos Avelar
Elisangela Venancio Ananias	Kelly Cristina Onofri
Elise Helene Moutinho Bernardo de Moraes	Leonardo Crochik
Leonardo Dorneles Gonçalves	Rita de Cassia de Souza
Leonardo Zenha Cordeiro	Robson Ferreira Fernandes
Lia Machado Fiuza Fialho	Rodrigo Barchi
Lilian Cristina dos Santos	Rosiley Aparecida Teixeira
Lívia Cristina Ribeiro Reis	Sandra Terezinha Urbanetz
Luana Zanotto	Sandy Lima Costa
Luciana Marcassa	Shirlei Rezende Sales
Luciane Schulz	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Lucinéia Scremin Martins	Simone Regina Manosso Cartaxo
Leonardo Dorneles Gonçalves	Simone Regina Manosso Cartaxo
Leonardo Zenha Cordeiro	Susana Schneid Scherer
Lia Machado Fiuza Fialho	Terezinha Duarte Vieira
Lilian Cristina dos Santos	Thiago Dutra
Lívia Cristina Ribeiro Reis	Thiago Ingrassia Pereira
Luana Zanotto	Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
Luciana Marcassa	Valdir Lamim-Guedes
Luciane Schulz	Vilmarise Bobato
Lucinéia Scremin Martins	Vinícius Catão de Assis Souza
Luís Henrique dos Santos Barcellos	
Marcelo Franco Leão	
Márcia Aparecida Jacomini	
Márcia Castilho de Sales	
Marcia Rosa da Costa	

Marcio Tasheto
Marcos Edgar Bassi
Maria Beatriz Dias Coutinho
Maria Cecília Camargo Günther
Maria de Fátima Gomes da Silva
Maria Helena Michels
Maria Teresa Ceron Trevisol
Maria Terezinha Bellanda Galuch
Marília Gouvea de Miranda
Marina Bazzo de Espindola
Marinaide Lima Freitas
Mayara Rossi
Michelle Fernandes Lima
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Monica Ribeiro da Silva
Osni Oliveira Noberto da Silva
Patrícia Souza Marchand
Paula Ernestina Leal de Oliveira Cardoso
Rafael Petta Daud
Renan Santos Furtado
Renata Melo Rocha

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplagio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

- a. título e subtítulo do artigo;
- b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

- d. itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do negrito não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op. cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
 - i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;
 - j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";
 - k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.
10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.
 - c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p. 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarilio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. *Economia & Negócios*, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les grilles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Monn Drawnings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
- c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.
m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Dezembro de 2022.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



CNE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
© www.cnte.org.br

Brasil

Filiada à
CUT
BRASIL

Internacional
da Educação

CEEA

FNPE
Fórum Nacional Popular de Educação

RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

Projeto para um Brasil Novo
Comitê Editorial

DOSSIÊ

Cidades que educam e se educam

Jaqueline Moll, Renata Gerhardt de Barcelos e Thiago Dutra

Educación comunitaria en contextos urbanos: el reto pedagógico de las Ciudades Educadoras

Miquel Àngel Essomba

Educação Popular: articulações entre Paulo Freire, gestão democrática e Cidades Educadoras

Fernanda dos Santos Paulo e Daianny Madalena Costa

Cidades Educadoras e gestão escolar democrática: possibilidades para a construção de sociedades mais justas e participativas

Thiago Dutra, Renata Gerhardt de Barcelos e Lia Heberlé de Almeida

Cidades Educadoras e a educação científica como possibilidade para a educação integral

Carlos Wagner C. Araújo, Marcos Antonio P. Ribeiro, Ilda Renata S. Agliardi e Luciana dos S. Celia

Educação escolar quilombola: percursos e desdobramentos dessa ação afirmativa

Cristina Simone de S. Teixeira, Conceição Maria D. de Lima e Cristiano Cezar G. da Silva

“Homem não rebola”; “Essa menina contamina as colegas”: reflexões sobre direitos humanos, gênero e escola

Rosemeiry Assunção A. Z. Lima e Jorge Luís Mazzeo Mariano

Bem-estar subjetivo e Cidade Educadora: promoção da saúde à luz da fenomenologia

Marta Azevedo Klumb Oliveira

SEÇÃO TEMÁTICA

Direito à educação e desafios para o trabalho docente

Eliza Bartolozzi Ferreira e Dalila Andrade de Oliveira

Desobedecer para transformar: trabalho docente feminista em tempos de conservadorismo

Bruna Dalmaso-Junqueira

Educação em Prisões no Espírito Santo: condição docente e formação continuada

Flávia Demuner Ribeiro, Silvana Ventrone e Daiva Ricas de Oliveira

A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente

Micaela Balsamo de Mello, Catarina Cerqueira de F. Santos e Rodrigo da Silva Pereira

Reforma trabalhista e pandemia: movimentações contratuais dos/as docentes do ensino básico privado de Pernambuco (2017-2021)

Pedro Rafael Chalegre Cavalcanti

Condição do trabalho docente: experiências de professores/as do ensino médio

Sue Elen Lievore

Movimento sindical docente na Bahia: a luta contra a precarização na rede pública de ensino na pandemia

Wesley Sandra Moreira Santos e Celia Tanajura Machado

RESENHA

Política educacional e gênero: um movimento necessário

Liege Coutinho Goulart Dornellas e Elda Alvarenga

ESPAÇO ABERTO

Educação básica paraense: expropriação do tempo e desvalorização do trabalho docente

Abelcio Nazareno Santos Ribeiro e Vera Lucia Jacob Chaves

Planos de carreira e valorização docente

Isabela Macena dos Santos, Eva Paulina da S. Gomes e Edna Cristina do Prado

Formação continuada na educação infantil: a escola é o locus

Marta Cristina Barbosa e Luci dos Santos Bernardi

Estudos decoloniais: pedagogias outras no contexto rural-ribeirão amazônico

Cynara Fernanda A. dos Santos e Sérgio Roberto M. Corrêa

Integração do currículo: contextualização e temas transversais

Danielle Pykocz e Larissa Cerignoni Benites

Relações de gênero na sala de aula: memórias de jovens e adultos

Cristiane Souza de Menezes, Lia Machado F. Fialho e Charliton José dos S. Machado

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Jornada escolar para além dos muros da escola: proposta de Educação Integral do Centro de Ensino Professor Darcy Ribeiro, Petrópolis/RJ

Adriana Pereira da Cunha de Mendonça Salim

Ensinar e aprender a ler: experiência de alfabetização em uma escola estadual do Rio de Janeiro

Tatiana Castro

DOCUMENTO

Nota pública sobre a equipe de transição de governo

Fórum Nacional Popular de Educação

AGRADECIMENTO

Pareceristas ad hoc 2022

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS